



## 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 박사 학위논문

마이스터고등학교 교사헌신과 개인 및  
조직 변인의 위계적 관제

The Hierarchical Linear Relationship of Individual and Organizational  
Variables with Teacher Commitment in Meister High Schools

2013년 2월

서울대학교 대학원

농산업교육과

전 승 환



## 국 문 초 록

### 마이스터고등학교 교사현신과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계

교육학 박사학위 논문

서울대학교 대학원, 2013년

전 승 환

이 연구의 목적은 마이스터고등학교 교사현신과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계를 구명하는데 있었으며, 구체적인 연구 목표는 다음과 같다. 첫째, 교사의 현신 수준과 그와 관련된 개인 및 조직 변인의 수준을 구명한다. 둘째, 교사현신의 개인 및 집단 차원 변량을 구명한다. 셋째, 교사의 개인 변인(성별, 연령, 교직경력, 최종학력, 결혼여부, 직급, 담당교과, 교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백)이 교사현신에 미치는 효과를 구명한다. 넷째, 조직 변인(설립유형, 학교규모, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회)이 교사현신에 미치는 효과를 구명한다. 다섯째, 교사현신에 대한 개인 변인과 조직 변인의 상호작용 효과를 구명한다.

연구의 모집단은 1~2차 선정 21개 마이스터고등학교에 재직 중인 1,261명의 교사이다. 표집은 모집단의 전문교과 교사와 보통교과 교사의 구성비율을 고려하여 전문교과 교사 252명과 보통교과 교사 168명 등 총 420명(학교별 20명)을 무선표집하였다.

조사도구는 교사현신, 개인 변인, 조직 변인의 측정도구로 구성된 질문지가 활용되었다. 교사현신 측정도구는 선행연구 고찰을 통해 수업, 학생 및 학교조직에 대한 가치인식, 동시에, 관여를 구인으로 설정하여 문항을 개발하였다. 개발된 교사현신 측정도구의 내적일치도 계수는 0.92로 양호하였으며, 교사현신의 대상별로도 수업이 0.78, 학생이 0.81, 학교조직이

0.90으로 양호하였다. 또한, 확인적 요인분석 결과 교사헌신 측정도구의 적합도 지수가 대부분 수용 가능한 수준인 것으로 나타나 타당성을 확보하였다. 이 밖에 교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등의 측정도구는 이 연구의 목적에 적합하다고 판단되는 기존 도구를 활용하거나 재구성하였다. 그리고 예비조사와 본조사를 통하여 측정도구의 신뢰도와 타당도를 확보하였다.

자료수집은 2012년 10월 24일부터 10월 31일까지 이루어졌으며, 21개 마이스터고등학교에 학교별 20부씩 총 420부의 질문지를 배포하여 총 408부가 회수되었다(회수율 97.1%). 이 중에서 불성실응답, 중복응답, 미응답 자료 18부를 제외하여 총 390부를 최종 분석에 활용하였다. 자료분석은 SPSS for Windows 20.0 프로그램과 HLM 6.0 for Windows 프로그램을 이용하여 평균과 표준편차의 기술통계와 위계적 선형모형 분석(HLM)의 기초모형 분석(무선효과 일원변량분석), 중간모형 분석(무선효과 회귀계수모형), 연구모형 분석(절편-결과 모형)을 실시하였다. 모든 분석에서 통계적 유의수준은 0.05로 설정하여 처리하였으며, 경우에 따라 0.01 수준에서도 유의도를 판단하여 제시하였다.

이 연구의 결과는 첫째, 마이스터고등학교에 근무하는 교사들의 수업, 학생 및 학교조직에 대한 가치인식, 동일시 및 관여의 정도는 평균 4.27로 대체로 높은 수준이었다. 또한, 수업에 대한 교사의 헌신이 평균 4.31인 것으로 나타나 학생에 대한 교사의 헌신(평균 4.28)과 학교조직에 대한 교사의 헌신(평균 4.24)보다 수준이 높았다. 둘째, 교사의 헌신수준은 소속학교 간 차이로 설명되는 변량이 7.6%, 개인 간 차이로 설명되는 변량이 92.4%이었다. 또한, 교사의 개인 변인을 통제한 후 소속학교 간 차이로 설명되는 변량은 19.4%, 개인 간 차이로 설명되는 변량은 80.6%인 것으로 나타나 교사의 헌신 수준은 소속학교 간 차이보다는 개인 간 차이에 의해 더 많은 영향을 받고 있었다. 셋째, 교사의 헌신에 대한 개인 변인의 설명량은 인구통계학적 변인 2.3%, 사회심리적 변인 53.4%이었다. 인구통계학적 변인 중 교사의 직급( $\beta=0.147$ )과 담당교과( $\beta=0.113$ )는 교사의 헌신에 정적인 영향을 미쳤으나, 교사의 성별, 연령, 교직경력, 최종학력, 결혼 여부는 유의미한 영향을 주지 않았다. 한편, 사회심리적 변인인 교사 효능감( $\beta=0.402$ ), 교직 사명감( $\beta=0.141$ ), 긍정적 피드백( $\beta=0.291$ )은 모두 교사의 헌신에 정적인 영향을 미쳤다. 넷째, 교사의 헌신에 대한 조직 변인의 설명량은 8.3%이었으며, 개인 변인을 통제한 후 조직 변인의 순수 설명량은 4.2%이었다. 그러나 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회는 교사의 헌신에 통계적으로 유의미한 영

향을 주지 않았다. 다섯째, 개인 변인 중 직급은 직무 자율성( $t=1.954$ ,  $p<0.05$ )과 긍정적 피드백은 설립유형( $t=2.805$ ,  $p<0.01$ ) 등의 조직 변인과 상호작용을 통해 교사의 헌신에 영향을 미쳤다.

연구의 결과에 따른 결론으로는 첫째, 마이스터고등학교에 근무하는 교사들의 헌신수준은 높은 편이다. 즉, 교사는 수업, 학생, 학교에 대한 가치를 높게 두고, 정서적으로 일체감이 높으며, 교사로서의 역할을 충실하게 수행하고 있는 편이다. 특히 교사들의 헌신대상에 따른 헌신수준은 수업에 대한 헌신이 학생 및 학교에 대한 헌신보다 높다. 둘째, 교사의 헌신수준 차이는 소속학교간 차이에 의해 설명되는 비율보다는 교사 개인간 차이에 의해 설명되는 비율이 높다. 셋째, 교사의 개인 변인 중 직급, 담당교과, 교사 효능감, 긍정적 피드백, 교직 사명감은 교사의 헌신에 정적인 영향을 미친다. 반면, 교사의 성별, 연령, 교직경력, 최종학력, 결혼여부는 교사의 헌신에 유의미한 영향을 미치지 않는다. 다섯째, 소속학교 변인인 설립유형, 학교규모, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회는 교사의 헌신에 유의미한 영향을 미치지 않는다. 여섯째, 교사의 개인 변인 중 직급은 직무 자율성과, 긍정적 피드백은 설립유형과 상호작용을 통해 교사의 헌신에 영향을 미친다.

이 연구의 결론을 토대로 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 1~2차 선정 마이스터고등학교만이 아닌 3차 선정 이후의 모든 마이스터고등학교를 대상으로 교사의 헌신수준을 실증하는 연구를 수행하여 과거에 개교한 마이스터고등학교와 최근에 개교한 마이스터고등학교 간의 비교 연구가 수행될 필요가 있다. 둘째, 교사의 헌신 수준 측정을 위해 교사 자신이 응답하는 방식을 활용할 경우 실제보다 높게 응답할 가능성이 있으므로 학교장이나 동료교사와 같은 제3자가 응답하도록 하여 교사의 헌신수준을 측정하는 방식을 활용할 필요가 있다. 셋째, 마이스터고등학교와 특성화고등학교 간 교사의 헌신 수준을 비교하는 연구가 이루어질 필요가 있다. 넷째, 교사의 헌신수준에 관한 집단 간 변량을 설명할 수 있는 추가적인 조직 차원 변인에 대한 탐색이 필요하다. 다섯째, 마이스터고등학교의 지속적인 발전을 위해 교사의 헌신수준이 장기적으로 어떻게 변화하는지를 종단적 연구를 통해 구명할 필요가 있다. 여섯째, 교사의 헌신이 학교성과에 미치는 영향에 대한 후속연구가 필요하다.

---

주요어: 교사헌신, 마이스터고등학교, 위계적 선형모형, 개인 차원, 조직 차원

학 번: 2006-30284



# 목 차

## 국문초록

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 .....	1
2. 연구목적 .....	4
3. 연구문제 .....	5
4. 용어의 정의 .....	6
II. 이론적 배경 .....	9
1. 마이스터고등학교의 도입과 운영 특징 .....	9
2. 교사현신의 개념 및 측정방법 .....	18
3. 교사현신과 개인 변인의 관계 .....	31
4. 교사현신과 조직 변인의 관계 .....	39
III. 연구방법 .....	51
1. 연구설계 .....	51
2. 연구대상 .....	54
3. 조사도구 .....	56
4. 자료수집 .....	77
5. 자료분석 .....	80



IV. 연구결과 및 논의 .....	89
1. 연구변인의 기초 통계치 .....	89
2. 교사현신의 개인 및 집단 차원 변량 .....	92
3. 교사현신에 대한 개인 변인의 효과 .....	94
4. 교사현신에 대한 조직 변인의 효과 .....	99
5. 교사현신에 대한 개인 변인과 조직 변인의 상호작용 효과 .....	102
6. 연구결과에 대한 논의 .....	105
V. 요약, 결론 및 제언 .....	119
1. 요약 .....	119
2. 결론 .....	121
3. 제언 .....	123
참고문헌 .....	127
[부록 1] 마이스터고등학교 현황 .....	147
[부록 2] 예비조사용 질문지 .....	149
[부록 3] 예비조사 결과 .....	157
[부록 4] 본조사용 질문지 .....	159
[부록 5] 교사현신과 개인 및 조직 변인의 상관분석 결과 .....	167
Abstract .....	169

## 표 차 례

<표 II-1> 접근 관점에 따른 헌신(commitment)의 개념 종합 .....	20
<표 II-2> 교사헌신의 구성 요인 관련 선행연구 종합 .....	25
<표 II-3> 교사헌신의 대상 관련 선행연구 종합 .....	27
<표 II-4> 교사헌신 관련 측정도구 .....	30
<표 II-5> 교사헌신의 개인 변인 종합 .....	31
<표 II-6> 교사헌신의 조직 변인 종합 .....	40
<표 III-1> 조사도구 구성 .....	57
<표 III-2> 교사헌신의 개념적 속성 .....	61
<표 III-3> 교사헌신 측정도구의 확인적 요인분석 결과 .....	65
<표 III-4> 교사 효능감 측정도구의 확인적 요인분석 결과 .....	67
<표 III-5> 교직 사명감 측정도구의 확인적 요인분석 결과 .....	68
<표 III-6> 긍정적 피드백 측정도구의 확인적 요인분석 결과 .....	70
<표 III-7> 학교장 리더십 측정도구의 확인적 요인분석 결과 .....	71
<표 III-8> 직무 자율성 측정도구의 확인적 요인분석 결과 .....	73
<표 III-9> 집단 응집성 측정도구의 확인적 요인분석 결과 .....	75
<표 III-10> 지속적 학습기회 측정도구의 확인적 요인분석 결과 .....	77
<표 III-11> 연구대상의 일반적 특성 .....	79
<표 III-12> 연구문제에 따른 자료 분석방법 .....	82

<표 IV-1> 마이스터고등학교 교사현신 수준의 기초 통계치 .....	89
<표 IV-2> 마이스터고등학교 교사의 개인 변인 기초 통계치 .....	90
<표 IV-3> 마이스터고등학교 교사의 조직 변인 기초 통계치 .....	91
<표 IV-4> 교사현신에 대한 기초모형 분석 결과 .....	93
<표 IV-5> 개인 변인의 통제 전과 후의 교사현신의 변량 구성 비율 .....	93
<표 IV-6> 교사현신 관련 변인의 다중공선성 진단 .....	95
<표 IV-7> 교사현신에 대한 인구통계학적 변인의 효과 .....	96
<표 IV-8> 교사현신에 대한 인구통계학적 변인의 설명량 .....	97
<표 IV-9> 교사현신에 대한 사회심리적 변인의 효과 .....	98
<표 IV-10> 교사현신에 대한 사회심리적 변인의 설명량 .....	98
<표 IV-11> 교사현신에 대한 조직 변인의 효과 .....	99
<표 IV-12> 교사현신의 집단 간 차이에 관한 조직 변인의 설명량 .....	100
<표 IV-13> 개인 변인 통제 후 교사현신에 대한 조직 변인의 효과 .....	101
<표 IV-14> 개인 변인 통제 후 교사현신의 집단 간 차이에 관한 조직 변인의 순수 설명량...	102
<표 IV-15> 교사현신에 대한 인구통계학적 특성 변인과 조직 변인의 상호작용 효과 ...	103
<표 IV-16> 교사현신에 대한 사회심리적 변인과 조직 변인의 상호작용 효과 .....	104

## 그림 차례

[그림 Ⅲ-1] 마이스터고등학교 교사현신에 대한 개인 및 조직차원의 변량 분할을 위한 HLM 기초모형 .....	52
[그림 Ⅲ-2] 마이스터고등학교 교사현신에 대한 개인 차원 변인의 효과 분석을 위한 ....	53
[그림 Ⅲ-3] 마이스터고등학교 교사현신에 대한 조직 차원 변인의 효과 및 개인 차원과 조직 차원 변인의 상호작용 효과 분석을 위한 HLM 연구모형 .....	54
[그림 Ⅲ-4] 교사현신 측정도구의 개발 절차 .....	59
[그림 Ⅲ-5] 교사현신의 개념적 구인화 모형 .....	60
[그림 Ⅲ-6] 마이스터고등학교 교사현신에 관한 개인 차원 변인과 조직 차원 변인의 위계적 관계 구명을 위한 순차적 HLM 모형 분석 .....	81



# I. 서론

## 1. 연구의 필요성

MB정부에서는 고교단계 직업교육의 위기, 노동시장에서 필요로 하는 우수한 생산기술 인력 부족, 청년실업 등이 심각하다는 인식하에 ‘한국형 마이스터고 육성계획(2008)’을 수립하여 추진하고 있다(교육과학기술부, 2008). 마이스터고등학교는 명확한 육성 인재상과 차별화된 교육과정을 바탕으로 인력수요와 성장 가능성 및 괜찮은 일자리의 요건을 갖춘 산업분야를 발굴하고, 산업수요 맞춤형 교육을 통해 선취업-후진학의 진로를 만들어간다는 특징이 있다(장명희, 김종우, 2012). 이러한 마이스터고등학교는 준비과정을 거쳐 2010년 21개교가 최초로 개교하였으며, 현재는 38개교가 지정되어 운영(7개교는 2013년 개교 예정, 3개교는 2014년 개교 예정)되고 있다. 향후에도 마이스터고등학교는 고교단계 직업교육의 새로운 역할 모델로써 2015년까지 50개교로 확대될 계획이다(국가경쟁력강화위원회, 2010).

이러한 마이스터고등학교는 도입 초기에는 사회 전반에 걸쳐 많은 우려를 받기도 하였으나 산업체와의 긴밀한 산학협력을 바탕으로 산업수요 맞춤형 교육과정을 운영해나가면서 가시적인 성과를 나타내고 있다(최수정, 장명희, 김종우, 박미화, 김정윤, 2011). 채용약정 기업 관계자는 물론 학부모의 마이스터고등학교에 대한 긍정적 인식이 높은 것으로 나타나고 있고, 마이스터고등학교 재학생의 경우에도 일반고나 특성화고등학교 학생들에 비해 학교에 대한 소속감과 만족도가 높은 것으로 나타나는 등 긍정적인 성과를 보이고 있다(배상훈, 2011; 최수정 외, 2011). 특히 2013년 2월 졸업하게 될 마이스터고등학교 1기 학생의 채용 약정률은 2010년 30.5%(1,097명)에서 2011년 55.6%(2,000명)으로 확대되어 산업계 맞춤형 취업 명품학교로서 순조로운 정착 단계에 진입하고 있다(김종우, 김현수, 최동선, 2012). 실제로 2013년 2월 졸업자의 평균 취업률은 92%를 상회하는 것으로 나타나고 있고, 이 가운데 26.9%는 대기업, 15.0%는 공기업으로 진출하는 등 취업의 질 측면에서도 높은 성과를 나타내고 있다(교육과학기술부, 2013).

이와 같이 마이스터고등학교는 고교단계 직업교육의 발전적 선도모델로서 자리매김해나

가고 있지만, 향후에도 마이스터고등학교 본연의 교육목적을 지속적으로 달성하기 위해서는 기존의 특성화고등학교와는 차별화된 교육적 변화가 요구되고 있다. 특히 마이스터고등학교의 성공적인 운영을 위해서는 학교 운영 전반에 대한 교사의 적극적인 참여와 노력이 무엇보다도 중요하며(민상기, 나승일, 2010), 이는 교사의 헌신에 대한 관심으로 이어진다. 즉, 마이스터고등학교와 같이 새로운 학교운영 체제를 도입하여 운영하는 경우에는 교사의 수업, 학생 및 학교에 대한 헌신이 매우 중요하다고 할 수 있다.

특히 마이스터고등학교 교사들에게는 학생들의 안정적 취업을 통한 경력개발과 취업 후 계속교육을 통한 학위취득 기회 제공 등이 가능하도록 하는 진로지도 능력이 매우 강조되고 있고, 마이스터고등학교의 인재상에 부합하는 인재 육성을 우수하게 수행할 수 있는 역량이 요구되고 있다(김기홍, 장명희, 김종우, 2009; 변숙영, 이수경, 장명희, 김기홍, 김정윤, 2011). 이러한 교사들의 역량 개발을 위해 마이스터고등학교 교사 대상의 다양한 연수프로그램이 개발 및 운영되는 등 다양한 지원이 이루어지고 있다(변숙영 외, 2011).

이와 같이 마이스터고등학교 교사에게 필요한 역량 증진을 위한 국가 차원의 지속적인 지원이 이루어지고 있음에도 불구하고, 마이스터고등학교에 근무하는 교사들은 정규교과를 비롯한 방과후 활동 및 동아리 활동 지도 등으로 인한 높은 업무부담, 학급당 교원 수의 부족, 실질적인 교원 인센티브 제공 미흡 등으로 인해 교직에 실질적으로 헌신하기에는 많은 어려움이 있는 실정이다(최수정 외, 2011). 따라서 마이스터고등학교 교사들의 헌신 수준을 높이기 위한 다양한 지원책이 마련될 필요가 있으며, 마이스터고등학교와 같이 새로운 학교운영 체제를 도입하여 운영하는 경우에는 교사들의 헌신이 더욱 중요하다고 할 수 있다. 특히 교사의 헌신이 학교조직의 성과에 긍정적으로 기여한다는 것이 선행연구를 통해 입증(Kushman, 1992; Reyes & Fuller, 1995; Rosenholtz, 1989; 성기선, 1997)되면서 마이스터고등학교에서의 교사헌신은 더욱 중요한 문제로 부각되고 있다.

이와 같은 교사헌신에 대한 관심은 교사의 자발적 헌신이 학교교육의 질을 확보하는 핵심적인 관건이 된다는 점에서 매우 중요하다고 할 수 있다(홍창남, 2005). 특히 학교조직은 다른 조직과 달리 구성원들의 견해가 일치되기 어렵고, 교사들의 활동을 통제하기 어려운 특성을 가진다는 점(Weick, 1976)에서 교사들의 자발적 헌신은 더욱 중요한 측면으로 간주

되고 있다. 또한, 교사현신은 교사의 교직에 대한 만족도와도 밀접한 관련이 있는 것으로 밝혀지면서(Fresko, Kfir & Nasser, 1997; Singth & Billingsley, 1998), 교사의 현신 수준을 어떻게 제고할 것인가 하는 문제가 더욱 중요한 연구과제로 제기되고 있다.

그동안의 교사현신에 대한 선행연구들을 살펴보면, 교사현신에 영향을 주는 요인이 무엇 인지를 규명하는데 초점을 두고 있었으며, 교사의 개인 차원 뿐만 아니라 소속학교 차원의 다양한 요인의 영향을 받을 수 있음을 지적하고 있었다. 교사현신에 영향을 주는 교사 개인 차원의 변인으로는 성별, 연령, 교직경력, 학력, 결혼여부, 직위 등을 비롯한 인구통계학적 변인 뿐만 아니라 교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백 등과 같은 사회심리적 변인이 주요한 변인으로 고려되고 있었다(정광희, 2009; 홍창남, 2005; Riehl & Sipple, 1996). 이러한 교사 개인 차원의 변인 이외에도 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등과 같은 소속학교 차원의 변인 역시 주요한 변인으로 고려되고 있었다(Firestone & Pennell, 1993; Rosenholtz, 1989; Rosenholtz & Simpson, 1990).

그럼에도 불구하고 기존의 연구들은 교사현신 관련 요인에 대하여 서로 상이하고 모순 되는 결과를 제시하고 있어 합의된 논의를 도출하기에는 어려움이 있었다. 일례로 국외의 경우는 대체로 여자 교사가 남자 교사보다 현신 수준이 높다는 연구결과가 대부분인 반면(Hrebiniak & Alutto, 1972; Park, 2003; Reyes, 1989), 국내의 경우는 이와는 반대로 남자 교사가 여자 교사보다 현신 수준이 높다거나(노민구, 1995; 이일권, 2003), 성별이 교사의 현신에 유의미한 영향을 주지 않는다는(김형균, 1999; 신현석, 가신현, 1997; 유현숙, 1981) 연구결과가 더 많은 편이다. 또한, 교사들 사이의 협력이 현신 수준을 높일 수 있음이 여러 연구를 통해 밝혀지고 있으나(Louis & Smith, 1992; Kushman, 1992; Reyes, 1992), 교사들 사이의 협력이 현신에는 직접적인 영향을 미치지 않는다는 연구결과도 일부 보고되고 있다(Rosenholtz, 1989).

또한, 교사현신 관련 기존의 선행연구들은 교사현신과 관련된 다양한 변인들의 관계를 다룸에 있어서 변인의 위계적 속성을 배제하고, 대부분 개인 차원에서의 단편적인 관계를 구명하고 있어 실질적인 의미를 파악하는데 한계가 있었다. 특히 개인 차원 변인은 소속된 집단에 관계 없이 개인별로 독립적인 특성을 갖지만, 조직 차원 변인은 동일한 집단에 소속된 구성원



들은 상호 종속적인 반면 다른 집단의 구성원들과는 독립적인 특성을 갖는 변인이기 때문에 위계적 수준을 고려한 분석방법이 필요하다. 특히 교사현신의 관련변인을 구명하는 연구에서도 일부 연구를 제외하고는 조직 차원 변인을 활용하고 있음에도 불구하고, 위계적 수준을 고려하지 않은 한계로 인해 교사현신과 개인 및 조직 차원 변인의 위계적 관계가 명확히 구명되지 못하고 있다.

따라서 측정변인의 위계적 자료 구조의 속성을 정확하게 분석하기 위해서 위계적 선형 모형 분석방법을 활용하여 마이스터고등학교의 교사현신 수준을 구명하고, 이에 영향을 미치는 개인 및 조직 차원의 관련변인을 실증하는 연구가 수행될 필요가 있다. 이를 통해 마이스터고등학교에 근무하는 교사들의 현신 수준을 밝히고, 이에 영향을 미치는 변인들의 효과를 구명함으로써 마이스터고등학교에 근무하는 교사들의 현신 수준을 제고하기 위한 정책적 가능성을 모색할 수 있을 것이다.

## 2. 연구목적

이 연구의 목적은 마이스터고등학교 교사현신과 개인 변인(성별, 연령, 교직경력, 학력, 담당교과, 결혼여부, 직위, 교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백) 및 조직 변인(설립유형, 학교규모, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회)의 위계적 관계를 구명하는데 있다. 이와 같은 연구의 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 세부적인 연구목표를 설정하였다.

첫째, 교사의 현신수준과 그와 관련된 개인 및 조직 변인의 수준을 구명한다.

둘째, 교사현신의 개인 및 집단 차원 변량을 구명한다.

셋째, 개인 변인이 교사현신에 미치는 효과를 구명한다.

넷째, 조직 변인이 교사현신에 미치는 효과를 구명한다.

다섯째, 교사현신에 대한 개인 변인과 조직 변인의 상호작용 효과를 구명한다.

### 3. 연구문제

연구 목표 달성을 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

연구문제 1. 교사의 헌신수준과 그와 관련된 개인 및 조직 변인의 수준은 어떠한가?

1-1. 교사의 헌신수준은 어떠한가?

1-2. 개인 변인(성별, 연령, 교직경력, 학력, 담당교과, 결혼여부, 직위, 교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백)의 수준은 어떠한가?

1-3. 조직 변인(설립유형, 학교규모, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회)의 수준은 어떠한가?

연구문제 2. 교사헌신은 개인 및 집단에 따라 차이가 있는가?

2-1. 교사헌신에서 집단 내 변량과 집단 간 변량은 어떠한가?

2-2. 개인 변인의 통제 후 교사헌신에서 집단 내 변량과 집단 간 변량은 어떠한가?

연구문제 3. 교사의 개인 변인은 교사헌신에 어떠한 영향을 미치는가?

3-1. 교사의 인구통계학적 변인은 교사헌신에 유의미한 영향을 미치는가?

3-2. 교사헌신에 대한 인구통계학적 변인의 설명량은 어느 정도인가?

3-3. 교사의 사회심리적 변인은 교사헌신에 유의미한 영향을 미치는가?

3-4. 교사헌신에 대한 사회심리적 변인의 설명량은 어느 정도인가?

연구문제 4. 조직 변인은 교사헌신에 어떠한 영향을 미치는가?

4-1. 개인 변인 통제 후 조직 변인은 교사헌신에 유의미한 영향을 미치는가?

4-2. 교사헌신에 관한 조직 변인의 설명량은 어느 정도인가?

연구문제 5. 교사헌신에 대한 개인 변인과 조직 변인의 상호작용 효과는 어떠한가?

5-1. 교사헌신에 대한 인구통계학적 변인과 조직 변인의 상호작용에 의한 영향력은 어느 정도인가?

5-2. 교사헌신에 대한 사회심리적 변인과 조직 변인의 상호작용에 의한 영향력은 어느 정도인가?

## 4. 용어의 정의

### 가. 마이스터고등학교

마이스터고등학교는 초·중등교육법시행령 제90조 제1항 제10호에서 산업수요 맞춤형 고등학교로 정의하고 있으며, 산업계의 수요에 직접 연계된 맞춤형 교육과정을 운영하는 고등학교를 의미한다.

### 나. 교사헌신

교사헌신(teacher commitment)은 교사로서 몸과 마음을 바쳐 있는 힘을 다하는 정도를 의미하는 것으로, 교사가 수업, 학생 및 학교조직에 대하여 갖는 가치인식, 동일시 및 관여의 정도를 의미한다. 이 연구에서 교사헌신은 연구자가 개발한 교사헌신 측정도구에 마이스터고등학교 교사가 응답한 점수의 평균값으로, 평균값이 높을수록 교사의 헌신 수준이 높다는 것을 의미한다.

## 다. 개인 변인

개인 변인은 교사현신의 주체인 교사가 지닌 내재적 특성을 의미한다. 이 연구에서는 마이스터고등학교 교사의 인구통계학적 특성, 교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백을 의미한다.

**인구통계학적 변인** : 마이스터고등학교 교사의 성별, 연령, 교직경력, 담당교과, 최종학력, 결혼 여부, 직위를 의미한다.

**교사 효능감** : 교사가 학생의 수행에 영향을 미칠 수 있는 능력을 가지고 있다고 판단하는 정도를 의미한다(Ashton, 1984). 이 연구에서는 Tschannen-Moran 외(1998)의 측정도구를 번안한 교사 효능감 측정도구에 마이스터고등학교 교사가 응답한 점수의 평균값을 의미한다.

**교직 사명감** : 교사로서 자신의 일에 대해 긍지와 자부심을 가지며, 장인정신을 가지고 근면 성실하게 일하는 정도를 의미한다(김재덕, 2006; 김택근, 2011; 오순문, 2010). 이 연구에서는 김재덕(2006)이 개발한 교직 사명감 측정도구에 마이스터고등학교 교사가 응답한 점수의 평균값을 의미한다.

**긍정적 피드백** : 교사의 활동과 관련된 교사의 자부심 및 타인의 인정에 대한 지각을 의미한다(김효정, 2011; 홍창남, 2005). 이 연구에서는 홍창남(2005)의 긍정적 피드백 측정도구에 마이스터고등학교 교사가 응답한 점수의 평균값을 의미한다.

## 라. 조직 변인

조직 변인은 마이스터고등학교의 환경 특성으로서 여타 마이스터고등학교와 구별되는 조직의 고유한 특성을 의미한다. 이 연구에서는 설립유형, 학교규모, 학교장 리더십, 직무자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회를 의미한다.

**설립유형** : 국립, 공립, 사립 등 마이스터고등학교의 설립유형을 의미한다.

**학교규모** : 마이스터고등학교의 학교규모를 의미하는 것으로, 이 연구에서는 한국직업능

력개발원(2011)의 마이스터고등학교 운영 모니터링 자료에 제시되어 있는 학교별 전체 학급수를 의미한다.

**학교장 리더십** : 교사들이 학교의 목표를 달성할 수 있도록 학교장이 영향력을 행사하는 과정을 의미한다. 이 연구에서는 Moos 외(1994)의 리더 효과성 지표(LEI: Leader Effectiveness Index)를 토대로 민상기(2011)가 수정·보완한 학교장 리더십 측정도구에 마이스터고등학교 교사가 응답한 점수를 마이스터고등학교별로 평균한 값을 의미한다.

**직무 자율성** : 직무를 수행하기 위해서 일정, 기준 및 방법 등을 결정할 수 있도록 교사에게 주어지는 자유, 독립권 및 재량권의 정도를 의미한다(Breaugh, 1985; Wall, Jackson & Davids, 1992; Morris & Feldman, 1996). 이 연구에서는 Morgeson(2006)이 개발한 도구를 토대로 구자희(2009)의 연구에서 국내 실정에 맞게 수정·보완한 직무 자율성 측정도구에 마이스터고등학교 교사가 응답한 점수를 마이스터고등학교별로 평균한 값을 의미한다.

**집단 응집성** : 집단 내의 결속과 행동통일, 그리고 집단 구성원 간의 긴밀한 유대의 수준을 의미한다. 이 연구에서는 Catwright와 Zander(1968), Seashore(1954), Forsyth(2006) 등의 이론을 토대로 오규철(2009)이 개발한 집단 응집성 측정도구에 마이스터고등학교 교사가 응답한 점수를 마이스터고등학교별로 평균한 값을 의미한다.

**지속적 학습기회** : 조직 구성원들에게 다양한 학습기회를 제공하고, 학습의 결과에 대한 적절한 보상을 제공하며, 학습으로부터 얻은 지식을 조직 구성원들끼리 서로 공유하는 분위기를 의미한다. 이 연구에서는 Watkins와 Marsick(2003)이 개발한 학습조직차원 질문지(Dimensions of Learning Organization Questionnaire, DLOQ)의 하위 요인 중 하나인 지속적 학습기회 측정도구를 토대로 진규동(2008)이 수정·보완한 지속적 학습기회 측정도구에 마이스터고등학교 교사가 응답한 점수를 마이스터고등학교별로 평균한 값을 의미한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 마이스터고등학교의 도입과 운영 특징

#### 가. 마이스터고등학교 제도 도입 및 추진 경과

마이스터고등학교는 2008년에 발표된 ‘고교 다양화 300 프로젝트’에 따라 설립이 추진된 학교로써, 핵심적인 도입 취지는 소질과 적성에 따라 원하는 분야의 전문가로 성장할 수 있도록 학생들에게 장래 희망과 비전을 제시해주는데 있다(교육과학기술부, 2008). 이는 안정적인 취업을 통한 경력개발과 직장 내 학위취득이 가능한 우수 특성화고등학교를 마이스터고등학교로 집중 육성한다는 것이며, 주요 내용은 ① 마이스터 성장경로(Career Path) 확립, ② 마이스터고등학교 교육 규제 개혁, ③ 국가적 지원·육성 등으로 요약할 수 있다.

한편 마이스터고등학교는 초중등교육법시행령 제90조 제1항 제10호에서 산업수요 맞춤형 고등학교로 정의하고 있으며, 구체적으로 ‘산업계의 수요에 직접 연계된 맞춤형 교육과정을 운영하는 고등학교’로 제시되어 있다. 또한, 일반적으로 마이스터고등학교란 ‘유망 분야의 특화된 산업수요와 연계하여 안정적 취업을 통해 경력개발이 가능한 영마이스터(young meister)를 양성하는 특성화고등학교’라고 정의할 수 있다(김종우, 장명희, 변숙영, 2009). 이러한 마이스터고등학교는 지역전략산업 등 유망분야의 특화된 영마이스터를 양성하기 위한 특성화고등학교의 한 유형으로서, 졸업 후 우선 취업을 통한 경력개발과 직장 내 학위취득이 가능한 고교단계 직업교육의 발전을 위한 선도모델이라 할 수 있다(교육과학기술부, 2008).

이와 같은 취지와 목표로 도입된 마이스터고등학교는 현재 38개교가 선정·운영(5차 선정학교 5개교, 6차 선정학교 2개교는 2013년 개교 예정, 7차 선정학교 3개교는 2014년 개교 예정)되고 있다. 이 중 21개교(1차 선정학교 9개교, 2차 선정학교 12개교)는 2010년부터 개교하여 운영되고 있고, 7개교(3차 선정학교 3개교, 4차 선정학교 4개교)는 2012년부터 개교하여 운영되고 있다. 마이스터 분야는 기계, 전자, 조선, 자동차 등 주요 산업을 비롯하여

에너지, 반도체, 의료기기, 항공 등 지역의 인력 수요가 높은 산업 분야를 중심으로 지정되었다. 그 결과 제주도를 제외한 15개 시도에 1~3개교씩 적절히 지정된 것으로 나타났으며, 설립 유형 측면에서도 국립, 공립, 사립이 비교적 고르게 지정된 것으로 나타났다([부록 1] 마이스터고등학교 현황 참조).

## 나. 마이스터고등학교의 운영 특징

### 1) 마이스터고등학교의 교사 특성

마이스터고등학교에 근무하고 있는 교사는 별도로 제시된 통계자료가 없는 실정이지만 한국직업능력개발원의 마이스터고등학교 모니터링 및 성과분석 자료를 토대로 마이스터고등학교에 근무하는 교사의 수를 파악할 수 있다. 2012년을 기준으로 1~2차 선정 21개 마이스터고등학교에 근무하는 교사는 기간제 교사를 포함하여 총 1,392명(평균 66.3명)이며, 이 중 보통교과 교사는 466명(평균 22.2명), 전문교과 교사는 795명(평균 37.9명)이다. 특히 산업수요 맞춤형 교육을 강조하는 마이스터고등학교의 특성상 산학겸임교사의 채용과 활용이 증대되고 있으며, 21개교에 총 209명(평균 10.5명)의 산학겸임교사가 재직하고 있다(김종우, 장명희, 최수정, 허영준, 2012).

이러한 마이스터고등학교 교사는 일반적인 특성화고등학교 교사와는 차별화된 역량을 갖출 것을 요구받고 있다. 특히 마이스터고등학교 교사에게 요구되는 역량은 마이스터고등학교의 인재상(직업기초능력 및 인성 함양, 학교와 산업계가 공동으로 인정하는 숙련된 기술·기능 습득, 실무 외국어 능력을 갖춘 글로벌 기술인재)에 맞는 인재 육성을 우수하게 수행할 수 있는 특성으로 정의되고 있다(변숙영, 이수경, 장명희, 2012). 또한, 마이스터고등학교 교사에게는 ① 교수학습지도 역량(담당교과 관련 전공지식 및 기술, 수업계획 및 준비, 수업 운영, 수업 평가, 수업매체 개발 및 활용, 수업환경 조성), ② 교수학습연구 역량(직무 분석을 통한 교육과정 개발 지원, 현장 연구, 학회 및 연수 참여, 신기술 지식의 통합, 타 교과 교사와의 공동연구), ③ 진로 및 생활지도 역량(진로지도, 생활지도, 기능기술지도, 영마이스터 인증지도), ④ 학급경영 및 학교경영지원 역량(업무기획, 학교경영지원, 학급경영,

실습실 관리), ⑤ 대외협력지원 역량(산학협력 교류, 지역사회 유대 강화, 학교홍보) 등의 역량을 갖추는 것이 매우 중요한 것으로 간주되고 있다. 이러한 5가지 역량에 대해 교사들은 특성화고등학교 재직시보다 마이스터고등학교 재직시 더욱 중요한 역량인 것으로 인식하고 있었다. 특히 마이스터고등학교 교사에게는 산업현장에 대한 이해와 전문성을 함양하고, 산학협력의 중요성에 대해 인식하는 역량이 매우 필요한 것으로 나타났다(변숙영 외, 2011).

이와 같이 마이스터고등학교 교사들에게 요구되는 역량 배양을 위해 정부에서는 다양한 연수과정을 운영함으로써 마이스터고등학교 교사의 산업 현장성 제고 및 역량 개발 기회를 제공하고 있다(김종우 외, 2012). 2012년 상반기를 기준으로 1~2차 선정 21개 마이스터고등학교의 연수 참여 교원은 총 2,967명(평균 141.3명)이었으며, 구체적인 연수내용으로는 교수학습 개선(354건), 마이스터고 분야(181건), 진로 및 생활지도(176건), 학생지도(76건), 외국어능력(72건) 등이었다. 그럼에도 불구하고 일부 연구에서는 마이스터고등학교의 운영 성과 창출을 위해 교사들이 투자하는 학습의 시간 및 양에 한계가 있음을 지적하고 있다(최수정 외, 2011). 특히 과도한 업무 부담으로 인하여 개인이 투자할 수 있는 학습시간이 적고, 새롭게 습득한 지식 및 기술에 대한 학교 내부의 공유가 부족하다는 점이 가장 큰 문제로 지적되고 있다.

한편 마이스터고등학교 교사는 기존에 담당하였던 과목이 아닌 신규과목을 추가적으로 담당하여야 하는 경우가 증가함에 따라 학기중 혹은 방학중 집중 연수를 통해 신규과목에 대한 전문성을 지속적으로 강화해나갈 것을 요구받고 있는 상황이다. 이는 마이스터고등학교가 기존의 특성화고등학교의 교육운영 체제에서 탈피하여 인력수요가 높은 새로운 산업 분야에 대한 높은 수준의 교육이 필요함에 따라 교사들에게 추가적인 학습이 요구되고 있기 때문이다. 특히 항만, 반도체 등과 같은 특수한 분야의 경우 이에 대한 전문성을 갖춘 교원이 부족한 상황이므로 이에 대한 지원이 요구되고 있는 실정이다(최수정 외, 2011). 이러한 문제를 해소하기 위하여 마이스터고등학교에서는 초·중등교육법 시행령 제36조의 제4항 ‘교원의 배치기준 특례’에 따라 교육과학기술부장관이 정하는 기준과 범위 내에서 제105조의 제4항에 따른 자율학교 등 지정·운영위원회의 심의를 거쳐 교원을 증원하여 배치할 수 있도록 하고 있다(변숙영 외, 2011). 이러한 조치는 현행 교원자격검정령에 없는 분야를



마이스터고등학교로 지정·운영하고자 하는 학교의 경우 교사 충원을 용이하게 하여 현장성 있는 교육이 이루어질 수 있도록 하기 위한 것이다.

또한, 마이스터고등학교의 교사와 관련된 대표적인 특징 중 하나는 업무 부담이 매우 과중하다는 점이다. 마이스터고등학교 교사의 1인당 주간 수업시수는 평균 16.1시간으로 나타나고 있으며, 학교별 편차도 매우 큰 것으로 나타나고 있다(최수정 외, 2011). 정규교과에서 평균(16.1 시간)보다 수업시수가 많은 학교는 9개교인 것으로 나타났으며, 1인당 주간 수업시수가 가장 많은 학교는 평균 20.8시간에 이르는 것으로 나타났다. 특히 전문교과 교사로 한정할 경우 전문교과 교사는 정규교과 이외에도 방과후 활동, 동아리 활동 등을 담당함에 따라 1인당 주간 수업시수가 평균 23.1시간에 이르는 것으로 나타나 개선이 요구되고 있었다. 이러한 업무 부담으로 인해 마이스터고등학교 교사는 교직에 신념을 가지고 헌신하기에 어려운 문제가 발생할 수 있음을 유추해볼 수 있다.

이러한 업무 부담은 학급당 교원 수 측면에서 마이스터고등학교의 교원 수가 다소 부족한 것에 기인한 것이라 볼 수 있다. 마이스터고등학교의 학급당 교원 수는 평균 2.53명인 것으로 조사되고 있는데, 이는 동일한 특수목적고등학교인 과학고등학교의 학급당 교원 수 2.91명과 비교해볼 때 크게 적은 수치이다. 특히 마이스터고등학교 교원 확보 계획 대비 확보된 교사수를 살펴보면, 당초 계획보다 충분한 교원을 확보하지 못한 학교가 절반 이상인 상황이며, 일부 학교는 상당히 저조한 교원 확보 실적을 보이고 있어 이에 대한 검토 및 교원 확보를 위한 지원이 필요한 상황이다(김종우 외, 2012). 따라서 마이스터고등학교 교원 수 확충을 위해 마이스터고등학교 교사의 과중한 업무에 대한 공감대를 형성하고, 최소한 과학고등학교 수준의 교원 수를 확보하기 위한 적극적인 전략 수립 및 운영이 필요한 상황이다. 또한, 기간제 교사, 산학겸임교사 등의 업무 한계를 감안하여 정규교사를 최대한 확보하고, 학급당 교원 수는 물론 학생 1인당 교사수, 교사 1인당 수업시수 등을 충분히 고려할 필요가 있다.

한편, 마이스터고등학교 교사들은 교원 인센티브에 대한 개선이 가장 필요한 것으로 인식하고 있었으며, 이외에도 교원 확충, 산학겸임교원 확대, 교원 장기 연수지원 등에 대한 요구가 가장 큰 것으로 나타났다(최수정 외, 2011). 이러한 교사들의 다양한 요구를 충족시

키기 위해 학교별로 다양한 교원지원 제도를 마련하여 추진하고 있으며, 구체적으로 승진 가산점을 부여하는 학교가 16개교, 특별수당 등 재정적 지원을 하고 있는 학교가 15개교, 사업전담 교사의 수업시수를 경감하고 있는 학교가 18개교, 전보유예 추진 학교가 18개교, 전보가산점을 부여하는 학교가 14개교, 실습보조교사를 활용하는 학교가 13개교인 것으로 나타났다(김종우 외, 2012). 이처럼 교원 인센티브 강화가 가장 큰 개선 요구사항으로 나타난 것은 마이스터고등학교에서 교사의 헌신수준을 높이기 위해서는 교원의 업무 부담을 감소시키고, 마이스터고등학교 교사로서의 자부심을 갖도록 지원하는 다양한 제도 마련이 필요함을 보여주는 것이라 할 수 있다.

## 2) 마이스터고등학교의 학생 특성

마이스터고등학교에는 2012년 기준으로 총 10,417명의 학생이 재학하고 있으며, 학년별로는 1학년 3,557명, 2학년 3,483명, 3학년 3,377명이 재학 중이다(한국직업능력개발원, 2012). 마이스터고등학교의 학생과 관련하여 두드러진 특징 중 하나는 소질과 적성을 갖춘 우수한 신입생들이 입학하고 있다는 점이다. 특히 마이스터고등학교 개교 이후 소질과 적성을 갖춘 우수한 학생들이 마이스터고등학교에서 지향하는 진로경로(career path)를 선택하여 입학하고 있다(장명희 외, 2012). 마이스터고등학교의 신입생 모집현황을 살펴보면, 입학경쟁률 측면에서 2010년 21개교의 평균 입학경쟁률이 3.55:1이었으며, 2012년에도 전체 모집정원 4,390명에 14,365명이 지원하여 평균 입학경쟁률이 3.27:1로 높은 경쟁률을 유지하고 있다. 특히 2012년 입학생은 학교별 지원률과 성적분포 등이 고르게 나타나 입학생 확보에 있어서 안정적인 경향을 보이고 있다.

학생선발에 있어서도 학업성적 이외에도 산업체 인사가 참여한 심층 면접 및 적성검사 등을 통한 전형을 실시하고 있다. 학업성적 반영 비율은 최소화(50% 이하)하고, 인성 요소(출석, 봉사 등)와 심층 면접(성장 가능성, 직업 적성 등), 기타(자격증, 자기 소개서 등) 요소를 충분히 반영함으로써 해당 분야에 적합한 소질과 적성을 갖추고 졸업 후 선취업에 대해 높은 의지를 가진 학생들의 입학이 증가하고 있는 추세이다(김종우 외, 2012).

마이스터고등학교에 입학한 학생의 학교생활 및 교육과정 전반에 대한 만족도 역시 전반

적으로 높은 수준으로 나타나고 있다(최수정 외, 2011). 마이스터고등학교 재학생 대상 학교 생활에 대한 만족도 조사 결과 만족한다는 응답이 50.7%, 매우 만족한다는 응답이 34.9%이었으며, 교육과정에 대한 만족도 역시 만족한다는 응답이 44.0%, 매우 만족한다는 응답이 35.9%인 것으로 나타났다. 이를 통해 마이스터고등학교 재학생들은 뚜렷한 진로개발 역량과 긍정적인 직업의식을 바탕으로 학교생활에 성공적으로 적응하고 있음을 알 수 있다.

또한, 마이스터고등학교 학생들은 일반고 및 특성화고등학교 학생보다 소속감과 만족도가 높으며, 마이스터고등학교에서 제공하고 있는 수업과 진로지도가 진로개발 및 직업준비에 도움이 된다고 인식하고 있었다(배상훈 외, 2011). 마이스터고등학교 학생의 학교소속감, 학교만족도, 수업에 대한 인식, 진로지도에 대한 인식 등은 5점 만점에 모두 3점 이상으로 나타난데 비해, 일반고 및 특성화고등학교의 경우는 5점 만점에 모두 3점 미만으로 나타난 차이를 보였다. 이는 마이스터고등학교는 조기 취업의 진로를 결정한 학생들에게 직업교육을 충실하게 수행하는 교육기관으로 인식되고 있음을 보여주는 것이다.

특히 마이스터고등학교는 개교 이후부터 교육과정과 연관된 산업체와 협약을 체결하고 산-학 연계 교육, 교원의 산업체 연수, 학생 산업체 현장체험 등 다양한 협력을 진행하여 기업이 원하는 우수한 인력을 육성해왔다. 그 결과 기업에서는 졸업생이 배출되기 전에 학생들을 채용 약정의 형식으로 선점하고, 졸업 후 곧바로 채용할 계획이다. 마이스터고등학교의 채용 약정률은 2010년 30.5%, 2011년 55.6% 등으로 지속적으로 높아지고 있는 추세이며, 실제로 2013년 2월 졸업자의 평균 취업률은 92%를 상회하는 것으로 나타났다(교육과학기술부, 2013).

그럼에도 불구하고 마이스터고등학교 학생 중 일부의 중도탈락은 여전히 개선이 필요한 문제로 지적되고 있다. 그러나 입학생의 중도탈락률은 2010년 6.0%, 2011년 3.6%, 2012년 1.5% 등으로 점차 감소하고 있는 것으로 나타나고 있다(김종우 외, 2012; 최수정 외, 2011). 학교별로 중도탈락에 대한 원인 및 이에 대한 개선 필요사항을 살펴본 결과, 1) 입학생, 재학생 대상 학과특성, 학교특성에 대한 이해도 증진 프로그램 필요, 2) 학생선발시 심층면접 방법 개선 및 시스템 보완, 3) 신입생 적응 프로그램 운영의 체계화 등인 것으로 나타났다. 이로부터 마이스터고등학교 학생이 중도탈락하는 가장 큰 원인은 우선 취업을 지향하는 마

이스터고등학교의 교육목표에 대한 이해 부족으로 볼 수 있으며, 대학진학을 희망하는 일부 학생들의 중도탈락이 발생하고 있음을 알 수 있다.

이상으로부터 마이스터고등학교 학생들은 해당 분야에 소질과 적성을 갖추고 있는 학생들이 우선적으로 입학하고 있고, 입학 이후에도 만족도 및 소속감 등이 일반고 및 특성화고등학교 학생들이 비해 상대적으로 높은 것으로 나타나고 있음을 알 수 있다. 특히 마이스터고등학교 재학생의 취업률은 90%를 상회하는 등 가시적인 성과를 보이고 있다. 그럼에도 불구하고 일부 학생의 경우 마이스터고등학교의 취업 위주의 진로지도로 인해 중도탈락하고 있는 문제가 발생하고 있어 학교생활에 안정적으로 정착시킬 수 있는 정보제공 및 비전 제시가 필요함을 시사받을 수 있다.

### 3) 마이스터고등학교의 교육과정 특성

마이스터고등학교 교육과정 개발 및 운영상의 가장 큰 특징은 산업현장의 요구를 최대한 반영하여 산업수요 맞춤형으로 운영되고 있다는 점이다. 마이스터고등학교의 교육과정은 학과 개편 및 교육과정의 적절성 분석, 국가직무능력표준(NCS) 개발 결과 검토, 관련 산업 분야 실태 및 인력수요 분석, 산업체 전문가 직무분석 등의 과정을 거쳐 산업수요 맞춤형으로 개편되고 있다. 특히 마이스터고등학교의 교육과정 개발시 산업체 인사가 필수적으로 참여함으로써 산업계의 요구를 충실히 반영하여 전공별로 인력 육성 목표를 도출하고, 이를 기초로 교육과정을 개발하고 있다(장명희 외, 2012).

특히 마이스터고등학교 교육과정 개발, 편성 및 운영의 적절성에 대한 분석 결과, 교육과정 개발 기본 방향, 교육과정 개발 방법, 교육과정 편성 및 운영, 교과 외 활동 편성 및 운영, 산업체 연계 교육 운영, 교육활동의 산업수요 및 동향 반영 등의 측면에서 모두 매우 우수한 것으로 분석되었다(김종우 외, 2012). 또한, 산업현장에서 요구하는 기술 및 내용을 비교적 충실하게 반영하고 있는 것으로 나타났으며, 해당 마이스터 분야에서 요구하는 인력 및 직무 수행에 필요한 내용을 적절히 반영하여 구성된 것으로 나타났다. 교과 편성 역시 해당 마이스터 분야의 직무수행능력을 함양하는데 있어 적절한 시간의 확보와 실습 등이 편성된 것으로 분석되었다(장명희 외, 2012).

그럼에도 불구하고 방과후 활동에 대한 재학생의 만족도가 다른 항목에 비해 상대적으로 낮은 것으로 나타났으며(김종우 외, 2012), 이는 마이스터고등학교 학생들에게 제공되는 방과후 활동에 대한 체계적인 검토를 통해 교육 만족도 및 효과를 더욱 향상시킬 수 있는 방안이 강구될 필요가 있음을 시사한다.

#### 4) 마이스터고등학교의 수업 특성

마이스터고등학교는 현장실무에 적응할 수 있는 능력배양을 통한 우선 취업이 강조되므로, 수업 내용 역시 현장에서의 문제점 해결, 직무수행시의 응용능력 개발, 자기주도적 학습능력 개발 등에 주안점이 있다. 이에 따라 마이스터고등학교에서의 수업은 현장실습과 현장실무 등 현장업무 습득에 필요한 교과목으로 구성되는 특징을 보이고 있다(장명희 외, 2012).

특히 마이스터고등학교의 특성에 가장 부합된다고 인식되는 교수법은 프로젝트학습법(35.1%)인 것으로 나타났으며, 다음으로 협동학습법(16.8%), 문제해결법(12.4%) 등인 것으로 나타났다. 반면 마이스터고등학교에서 현재 주로 활용하고 있는 수업방법으로는 강의법(58.7%)이 절반 이상으로 가장 많고, 그 다음으로 시범과 시연(15.3%), 협동학습법(8.2%)의 순으로 나타났다(변숙영 외, 2011). 이로부터 마이스터고등학교의 수업에서는 실제로 학생들의 현장 적응력을 기르고, 직무수행능력을 향상시키기 위해 프로젝트학습법 등의 방법을 활용하는 것이 가장 이상적임을 알 수 있으나, 실체는 여전히 강의법이 가장 많이 활용되고 있음을 알 수 있다.

또한, 마이스터고등학교에서는 협약채용 기업의 심화교육 운영을 위한 별도반을 구성하여 수업을 진행하고 있다. 1~2차 선정학교 21개교 중 총 11개교가 협약기업을 위한 별도반을 구성하여 운영하고 있는 것으로 나타났다(최수정 외, 2011).

한편, 마이스터고등학교의 강의실, 실험실습실, 기자재와 관련된 수업 환경은 일부 개선의 여지가 있는 것으로 나타났다. 마이스터고등학교의 실험실습 시설 및 기자재 확보에 대한 현황을 분석한 결과(최수정 외, 2011), 추가적인 기자재 확보가 필요한 학교는 11개교, 실험실습실 추가 확보가 필요한 학교는 5개교인 것으로 나타났다. 또한, 시도교육청 및 학교에

따라 실험실습실과 기자재 확보율의 편차가 크고, 각종 교과외 활동 운영시 재료비 지원이 부족한 문제가 있었다. 이를 통해 교육과정 운영에 필수적인 기자재를 선별하여 구입 우선 순위를 재정비하고, 인근 대학 및 연구소와 기자재의 공동 활용을 모색하는 전략 등의 검토가 필요함을 확인할 수 있다.

## 5) 마이스터고등학교의 조직 특성

마이스터고등학교의 조직 특성과 관련하여 가장 두드러진 특징 중 하나는 산업현장 중심 교육이 보다 원활하게 이루어질 수 있도록 산업체와의 협력이 상당히 강화되었다는 점을 들 수 있다. 마이스터고등학교의 교육 기반은 체계적이고 질적으로 견고한 산학협력에서 비롯되며, 마이스터고등학교의 가장 두드러진 성과 가운데 하나로 다수의 우수한 산업체와의 산학연계교육, 기술 및 채용 지원 등의 다양한 협력체제 구축을 들 수 있다(장명희 외, 2012). 실제로 1~2차 선정 21개 마이스터고등학교의 산업체 협약 기업수는 2012년을 기준으로 총 1,865개(평균 88.8개)이며, 이는 지속적으로 증가하고 있는 추세이다(김종우 외, 2012). 이러한 협약기업과는 교육과정 및 교재 개발, 현장실습 및 교사연수 지원 등과 같은 교육 참여활동에 관한 협력은 물론, 우선 채용 약정과 같은 실질적인 협약도 맺고 있는 실정이다.

또한, 마이스터고등학교는 학교장 공모제를 통해 산업체 출신 교장의 임용을 확대하여 산업현장 중심 교육이 보다 원활하게 이루어질 수 있도록 성과 중심의 개방적인 조직문화를 창출하고 있다. 2012년을 기준으로 21개 마이스터고등학교 중 19개교가 학교장 공모제를 추진하였으며, 이 중 8개교는 실제로 산업체 인사가 학교장으로 임용되었다(김종우 외, 2012). 산업체 인사의 학교장 임용 확대를 통해 업무성과 중심의 조직문화가 확산되어 가고 있는 추세이며, 실제로 학교장의 리더십 유형에 대해 39.6%의 교사가 과업형(업무성과 중심)이라고 응답하여 이러한 학교조직의 특성을 잘 보여주고 있다(한국직업능력개발원, 2011).

이 밖에도 마이스터고등학교는 조직문화 측면에서 친화적이라기보다는 합리적인, 보수적이라기보다는 진취적인 성향을 보이는 것으로 나타났다(한국직업능력개발원, 2011). 마이스터고등학교 조직진단 결과, 합리적 유형(67.7%)이 친화적 유형(32.3%)보다 높은 것으로 나

타났으며, 진취적 유형(50.1%)이 보수적 유형(49.9%)보다 높은 것으로 나타났다.

한편 마이스터고등학교에 근무하는 교사들 간의 협력수준은 비교적 높은 것으로 나타났으나, 교사와 학교장간 혹은 교사와 교감 간의 협력 및 의사소통 수준은 다소 낮은 경향을 보이고 있다(한국직업능력개발원, 2011). 구체적으로 협력수준은 평교사간, 평교사-부장교사간, 교사-교감간, 교사-교장간의 순으로 높은 것으로 나타났다.

또한, 마이스터고등학교는 교육과학기술부를 비롯한 시도교육청 및 지방자치단체로부터 대부분의 운영예산을 지원받고 있다. 마이스터고등학교에 대한 운영 모니터링 자료를 살펴보면(한국직업능력개발원, 2011), 시도교육청으로부터의 예산 지원이 46.4%로 가장 많은 비중을 차지하고 있으며, 그 다음으로 교육과학기술부(37.6%), 지방자치단체(7.4%) 등의 순인 것으로 나타났다. 특히 개교 준비과정에서는 대부분 교육과학기술부로부터 예산을 지원 받고, 개교 이후에는 대부분 시도교육청으로부터 예산을 지원 받고 있는 것으로 나타났다. 그러나 산업체, 중소기업청 등 관련부처 등으로부터의 예산 지원은 다소 부족한 것으로 나타났다. 이는 향후 마이스터고등학교가 지속적으로 해당 산업분야에 필요한 영마이스터를 양성하기 위해서는 산업체 및 관련부처의 지원이 확대될 필요가 있음을 시사하는 것이라 할 수 있다.

## 2. 교사헌신의 개념 및 측정방법

### 가. 헌신의 개념

헌신(commitment)이란 “몸과 마음을 바쳐 있는 힘을 다함(표준국어대사전, 2012)”을 의미하며, 헌신과 유사한 용어로 연구자에 따라 몰입(commitment), 관여(involvement), 충성심(loyalty), 애착(attachment) 등이 혼용하여 활용되고 있다(Meyer & Allen, 1997; 홍창남, 2009). 특히 Mowday(1982)는 “다양한 학문 분야의 연구자들이 헌신의 개념에 대해서 각자 고유한 의미를 부여하고 있으며, 그 결과 개념을 이해하는데 있어서 어려움이 가중되고 있다”(p. 20)고 하여 헌신의 개념을 명확히 규정하기는 제한적임을 지적하고 있다. 그러나 심

리학을 비롯한 경영학 및 조직·인사관리 분야의 연구들은 대부분 ‘몰입’이라는 용어를 주로 사용하고, 교육학 분야에서는 ‘헌신’이라는 용어가 일반적으로 사용되고 있다(조민기, 2007; 홍창남, 2009).

이러한 헌신에 관한 개념 정의는 대체로 행위적 접근(behavioral approach)과 태도적 접근(attitudinal approach) 방식을 활용하여 이루어지고 있으며(Mowday, Porter, & Steers, 1982; Reichers, 1985; Salancik, 1977; Scholl, 1981; Staw, 1977), 최근에는 이 양자를 포함하는 다차원 접근도 이루어지고 있다.

첫째, 행위적 접근방식에서의 헌신은 특정 행위를 지속하고자 하는 의지를 의미하며, 이러한 관점에서 대부분의 관련 연구에서는 헌신을 조직 구성원이 조직에 잔류하려는 의지로 정의하고 있다(Becker, 1960; Hrebiniak & Alutto, 1972; Salancik, 1977; Reichers, 1985). 이러한 정의에서는 헌신을 공통적으로 조직에 계속 머무르려는 행동 의지로 개념화하고 있으며, 이는 개인과 조직 간의 상호 교환의 결과로서 일어나는 현상으로 규정하고 있다.

둘째, 태도적 접근방식에서의 헌신은 조직의 목표와 가치를 어느 정도 수용하며, 그것의 실현을 위해 어느 정도 열의를 보이는가 하는 관점에서 정의되고 있다(Kanter, 1968; Hall, 1970; Sheldon, 1971; Buchanan, 1974; Mowday, 1982). 이러한 정의에서는 헌신을 공통적으로 조직에 기여하려는 개인의 심리적 속성으로 규정하고 있다.

셋째, 다차원적 접근은 행위적 접근과 태도적 접근을 모두 포괄하는 것으로 통합적 관점에서 헌신의 개념을 정의하고 있다. 특히 최근 헌신은 행위적 접근과 태도적 접근의 두 가지 개념을 모두 포함하는 복합적인 속성을 갖는 것으로 이해되고 있다(홍창남, 2005). 대표적으로 Meyer와 Allen(1997)은 헌신을 정서적 헌신, 근속적 헌신, 규범적 헌신의 세 가지로 구분하였다. 여기서 정서적 헌신(affective commitment)은 조직 구성원의 조직에 대한 감정적 애착, 동일시, 관여를 의미한다. 근속적 헌신(continuance commitment)은 조직을 떠나는 경우 발생하게 될 비용에 대한 인식을 의미하며, 규범적 헌신(normative commitment)은 고용관계를 지속해야 한다는 의무감을 반영하고 있다. 이러한 세 가지 중 정서적 헌신은 태도적 접근과, 근속적 헌신은 행위적 헌신의 개념과 관련되는 것이라 할 수 있다.



〈표 II-1〉 접근 관점에 따른 헌신(commitment)의 개념 종합

구분	연구자	개념
행위적 접근	Becker(1960)	▪ 개인이 조직에 투자한 것에 대한 보상을 기대하면서 개인과 조직의 유대가 강화되어 나가는 과정
	Hrenbiniak & Alutto(1972)	▪ 시간의 흐름에 따라 부수적 투자 측면에서 개인과 조직 간의 거래의 결과로 발생하는 구조적 현상
	Salancik(1977)	▪ 조직 구성원이 자신의 이전 행위로 인하여 조직에 구속되어 있는 상태
	Reichers(1985)	▪ 조직 구성원이 조직을 떠나지 않으려는 성향
태도적 접근	Kanter(1968)	▪ 특정 집단에 대한 개인의 정서적, 감정적 애착
	Sheldon(1971)	▪ 개인의 정체성을 조직에 연결 또는 귀속시키려는 조직에 대한 태도 또는 지향
	Hall(1970)	▪ 조직의 목표와 개인의 목표가 점차 통합 또는 일치되어 가는 과정
	Buchanan(1974)	▪ 조직의 목표와 가치, 그것들과 관련하여 개인에게 부여되는 역할, 그리고 조직 그 자체에 대한 맹목적이고 정서적인 애착
	Mowday(1982)	▪ 특정 조직에 대한 동일시 또는 그것에 관여하는 힘의 상대적 강도
다차원적 접근	Meyer & Allen(1997)	▪ 태도적 접근의 감성적 헌신, 행동적 접근의 근속적 헌신과 함께 별도의 규범적 헌신을 추가하여 세 가지 유형으로 개념화

자료: 정광희 외(2007). 한국의 헌신적인 교사 특성 연구. 한국교육개발원. p 30.

이와 같이 헌신에 대한 정의는 행위적 접근과 태도적 접근 관점에서 이루어져 왔으며, 사용되는 맥락 및 관련 연구자에 따라 다양하게 정의되고 있음을 알 수 있다. 대체로 행위적 접근 방식에서의 헌신은 조직 구성원이 조직에 잔류하려는 의지를 가리키며, 태도적 접근 방식에서의 헌신은 조직 구성원이 조직에 대해서 갖는 심리적 유대를 의미하는데, 조직 구성원이 조직의 목표와 가치를 어느 정도 수용하며 그것의 실현을 위해 어느 정도 열의를 보이는가 하는데 초점을 둔다는 점에서 차이가 있다. 그러나 최근에는 두 가지 접근 방식이 양립 불가능한 것이 아니며, 오히려 양자를 통합하여 헌신을 설명하는 것이 더욱 적합하다는 관점이 강조되고 있는 추세이다(Meyer & Allen, 1997; 홍창남, 2005).

## 나. 교사헌신의 개념

교사헌신(teacher commitment)은 조직심리이론이나 경제학적 관점에서 발달된 조직 헌신(organization commitment)의 개념이 학교조직과 교사에 초점을 맞추면서 활용되고 있다. 이러한 교사헌신은 수업(교수) 헌신(commitment to teaching), 전문직 헌신(professional commitment), 교직 헌신(commitment to occupation as teaching) 등의 다양한 용어와 함께 활용되고 있으며, 경우에 따라 상호 교환적으로 사용되고 있다(정광희 외, 2007).

대부분의 선행연구에서 제시하고 있는 교사헌신의 개념은 개인과 학교 사이의 유대에 초점을 맞추어 조직에 잔류하고자 하는 의지를 포함하고 있다 대표적으로 Becker(1960)는 “헌신은 개인이 조직에 근무하면서 부수적인 투자를 행함으로써 일정한 행위 경향을 갖게 될 때 발생한다”(p. 32)고 하여 투자로부터 발생하는 보상에 대한 기대감이 개인과 조직의 유대를 강화할 수 있음을 제시하고 있다. 또한, Reyes(1992)는 교사헌신을 “학교 목표 및 가치에 대한 개별 교사의 심리적 동일시와 조직구성원의 신분을 유지하고 개인적인 이해를 뛰어넘어 직무에 전념하고자 하는 교사의 의지”(p. 153)로 정의하고 있으며, Ingersoll 외 (1997)는 교사헌신을 “교사와 학교 사이의 긍정적, 심리적 유대의 정도”(p. 11)로 정의하고 있다.

이러한 개념 정의와는 별도로 교사헌신의 대상이 다양할 수 있다는 점에 주목하여 교사 헌신의 개념을 헌신 대상에 따라 다양하게 정의하려는 시도가 있어 왔다(Firestone & Rosenblum, 1998; Kushman, 1992; Louis, 1995; Mowday 외, 1982). 대표적으로 Kushman(1992)은 교사헌신을 헌신 대상에 따라 학교조직에 대한 헌신(organizational commitment)과 학생의 학습에 대한 헌신(commitment to student learning)으로 구분하였으며, 학교조직에 대한 헌신은 학교에 대한 교사의 충성심과 학교의 가치와 목표에 대한 동일시로, 학생의 학습에 대한 헌신은 학생의 사회적 배경이나 학문적 성취 수준에 관계 없이 학생들의 학습을 돕는데 전념하는 교사의 태도로 정의하였다. 또한, Firestone과 Rosenblum(1998)은 교사헌신을 개인이 자기에게 특별한 의미와 중요성을 갖는 대상에 대하여 갖게 되는 심리적 유대 또는 동일시라고 정의하였으며, 그 대상에 따라 학생과의 정서적 유대감을 의미하는 학생에 대한 헌신(commitment to student), 전문적 교수기술 발휘를

의미하는 교수활동에 대한 헌신(commitment to teaching), 학교라는 조직에 대한 충성심을 의미하는 학교에 대한 헌신(commitment to school)으로 구분하여 정의하였다. 한편, Louis(1995)는 교사헌신을 학교, 학생, 학문적 성취, 지식체계에 대한 헌신으로 구분하여 정의하고 있으며, 이러한 헌신대상에 의한 분류는 Firestone과 Rosenblum(1998)의 연구와 큰 차이가 없는 것으로 볼 수 있다(홍창남, 2005).

한편, 우리나라에서도 교사헌신에 관한 논의가 활발하게 전개되면서 교사헌신 관련 연구가 지속적으로 확대되고 있는 추세이다. 대부분의 연구에서는 교사헌신의 개념을 새롭게 규정하기보다는 일반 조직 분야에서 논의되고 있는 헌신의 개념을 그대로 수용하고 있다(홍창남, 2009). 대표적으로 노민구(1995)는 교사헌신을 “자신이 재직하고 있는 학교의 목표나 가치의 수용, 학교 목표달성을 위해 노력을 기울이려는 자발적 의지, 현재 학교에 계속 근무하려는 강력한 희망을 포함하는 정의적 특성”(p.231)으로 정의하고 있다. 이 밖에 신현석과 가신현(1997)도 교사헌신을 조직의 목표와 가치에 대한 강한 신념과 수용, 조직을 위해 상당한 노력을 기꺼이 바치고자 하는 헌신과 희생 의사, 조직 생활에 대한 강한 애착심 등 세 가지 측면을 지니는 개념으로 정의하고 있다. 최근에는 교사헌신의 개념을 심리적 상태로 규정하고 정서적 헌신, 근속적 헌신, 규범적 헌신의 세 가지 측면에서 정의하는 관점을 수용하는 연구가 급격히 증가하고 있는 추세이다(김형균, 1999; 마상진, 2004; 손소빈, 2001; 양관석, 2001; 이일권, 2003).

그러나 이러한 교사헌신의 개념 정의에 대해 학교 조직에 대한 특별한 고려 없이 일반 조직을 대상으로 규정된 헌신의 개념과 측정도구를 그대로 수용해왔다는 것에 대한 비판도 제기되어 왔다. 일례로 노종희(2004)는 이러한 비판적 관점에서 교사헌신을 “교사들이 교과목과 학생 그리고 교직 자체에 대해서 나타내는 심리적 애착의 상대적 강도”(p. 220)로 정의하였다. 또한, 홍창남(2005)은 국내외 교사헌신 관련 문헌을 종합하여 교사헌신을 “교사가 수업이나 학생 또는 학교조직에 대하여 갖는 인지적 측면의 가치인식, 정의적 측면의 동일시, 그리고 행위적 측면의 관여의 정도”(p. 40)로 개념화하였다.

이상에서 보는 것처럼 교사헌신은 행위적 관점과 태도적 관점이 통합된 관점, 즉 교사와 학교 간의 심리적 유대, 동일시 및 관여 등을 포괄하는 개념임을 알 수 있다. 또한, 연구

간에 다소 차이는 있지만 대체로 학생 또는 학생의 학습, 수업, 학교조직 등을 헌신의 대상으로 이해하는데 큰 차이를 보이지 않고 있다. 따라서 교사헌신은 교사로서 몸과 마음을 바쳐 있는 힘을 다하는 정도를 의미하는 것으로, 교사가 수업, 학생 및 학교조직에 대하여 갖는 가치인식, 동일시 및 관여의 정도로 정의할 수 있다.

#### 다. 교사헌신의 구성 요인

교사헌신의 구성 요인에 대하여 많은 학자들이 모형화하고 있으며, 관점이나 이론의 차이로 인해 다양하게 설정되고 있다(Reyes, 1992; Firestone & Rosenblum, 1988; Rosenholtz, 1989; Firestone & Pennell, 1993; Tyree, 1996; 노종희, 2004; 홍창남, 2005; 김태영, 2007).

대표적으로 Mowday 외(1982)는 교사헌신의 구성 요인을 동일시(identification), 관여(invovement), 충성심(loyalty) 등의 세 가지로 규정하였으며, 최근까지 대부분의 연구에서 보편적으로 받아들여지고 있다. 여기에서 동일시는 헌신 대상의 목표와 가치에 대한 신뢰와 수용, 관여는 헌신 대상을 위해 상당한 노력을 기꺼이 기울이고자 하는 의사, 충성심은 헌신 대상을 지속하고자 하는 의지 혹은 희망 등을 의미한다.

이와 마찬가지로 Tyree(1996) 역시 헌신의 개념적 속성을 동일시(identification), 관여(invovement), 충성심(loyalty) 등의 세 가지로 구분하고, 이를 교과목, 학생, 교직 자체와 관련시켜 설명하고 있다. 여기서 동일시는 교직이 표방하는 가치, 규범 또는 역할을 교사들이 내면화하려는 의도를 말하며, 관여는 정기적으로 기대되는 수업 부담 외에 교과활동과 학생지도에 추가적으로 시간과 에너지를 기꺼이 투입하려는 교사들의 자발적인 성향을 의미한다. 충성심은 계속적으로 교직에 남아있고자 하는 교사들의 의도를 말한다(정광희 외, 2007).

또한, 노종희(2004)는 교사헌신의 구성 요인을 전문의식, 교육애, 열정 등으로 구분하였다. 전문의식은 교사들이 긍지와 자부심을 가지고 만족스럽게 교직 생활을 영위하는 자세를 말하며, 교육애는 교사들이 학생 교육에 기본이 되는 가치, 규범, 역할 등을 수용하는

자세를 말한다. 또한, 열정은 교사들이 정규 근무시간에 관계 없이 학생 교육에 자발적으로 참여하는 자세를 말한다.

홍창남(2005)은 광범위한 선행연구 분석을 기초로 교사헌신의 구성 요인을 크게 세 가지로 구분하였다. 즉, 인지적 측면의 가치인식, 정의적 측면의 동일시, 행위적 측면의 관여로 설정하였다. 여기서 가치인식은 개인이 헌신 대상을 중요하다고 인식하는 정도를 의미하며, 동일시는 개인이 헌신 대상과 정서적으로 일체감을 느끼는 정도를, 관여는 개인이 헌신 대상의 가치 실현을 위해 적극적으로 노력하려는 의지를 말한다. 그러나 이러한 세 가지 구성 요인은 개념적으로 구분되는 것이며, 사실적으로 분리되는 것은 아니라는 점을 강조하고 있다.

이와 같이 교사헌신 관련 선행연구에서 제시하고 있는 모형 및 요소들을 종합적으로 볼 때, 교사헌신의 구성 요인은 대체로 헌신 대상에 대한 가치인식, 동일시 및 관여 등의 세 가지로 유형화할 수 있다(<표 II-2> 참조).

첫째, 헌신 대상에 대한 가치인식은 교사로서의 삶에 헌신 대상이 중요하다고 인식하는 정도라 할 수 있다. 이는 노종희(2004)의 전문의식, 홍창남(2005)의 가치인식과 관련된다고 할 수 있다.

둘째, 헌신 대상에 대한 동일시는 헌신 대상에 대해 정서적으로 느끼는 일체감의 정도라 할 수 있다. 이는 Mowday 외(1982)와 Tyree(1996)가 제시하고 있는 동일시(identification) 및 충성심(loyalty)과 관련된다고 할 수 있다. 한편, 노종희(2004)의 교육애, 홍창남(2005)의 동일시 역시 헌신 대상에 대한 동일시를 내포하고 있다.

셋째, 헌신 대상에 대한 관여는 목표와 가치의 실현을 위하여 적극적으로 실천하는 의지라 할 수 있다. 이는 Mowday 외(1982), Tyree(1996), 홍창남(2005)의 관여(involvement)와 관련된다고 할 수 있다. 한편, 노종희(2004)의 열정 역시 헌신 대상에 대한 관여를 내포하고 있다.

〈표 II -2〉 교사헌신의 구성 요인 관련 선행연구 종합

구분	가치인식	동일시	관여
Mowday, Porter, & Steers(1982) Tyree(1996)	-	동일시 (identification) 충성심(loyalty)	관여 (involvement)
노종희(2004)	전문의식	교육애	열정
홍창남(2005)	가치인식	동일시	관여

## 라. 교사헌신의 대상

교사헌신에 관한 논의에서 교사는 무엇에 헌신하는가라는 것은 매우 중요한 문제이다. 교사헌신 관련 연구에서는 대부분 교사헌신의 대상을 학교 조직에 국한하여 왔으며, 교사헌신의 대상이 다양하다는 점에 주목한 연구는 그 예를 발견하기는 쉽지 않다(홍창남, 2005). 그러나 최근에는 교사헌신의 대상이 학교 조직에 국한되지 않음을 다양한 연구에서 제시하고 있다(노종희, 2004; 홍창남, 2005; Coladarci, 1992; Dannetta, 2002; Firestone & Rosenblum, 1988; Kushman, 1992; Nir, 2002). 일례로 교사헌신의 대상으로 교사들이 가르치는 일에 대하여 갖는 심리적 애착의 정도를 포함시킨 연구(Coladarci, 1992), 학생들의 학습활동을 돕거나 학생과의 사회적 관계를 포함시킨 연구(Kushman, 1992; Nir, 2002) 등이 이에 해당한다고 볼 수 있다.

특히 교사헌신의 대상은 교직의 본질적 특성을 무엇으로 볼 것인가에 따라 수업, 교과(전문적 지시체계), 학생, 학교조직, 생활지도 등으로 다양하게 구분할 수 있으나(정광희 외, 2007), 교사헌신 관련 선행연구 및 측정도구 등을 토대로 종합해보면 대체로 교사헌신의 대상은 학교조직에 대한 헌신, 학생에 대한 헌신, 수업에 대한 헌신 등의 세 가지로 종합할 수 있다(〈표 II-3〉 참조).

첫째, 학교조직에 대한 헌신이다. 이는 교육활동이 전개되고 있는 장으로서의 학교조직

에 대하여 교사가 가진 심리적 애착의 정도를 의미한다(김태영, 2007; 홍창남, 2005; Reyes, 1992; Firestone & Rosenblum, 1988; Rosenholtz, 1989; Firestone & Pennell, 1993). 대표적으로 Reyes(1992)는 교사헌신을 학교의 목표 및 가치에 대한 개별 교사의 심리적 동일시와 조직구성원의 신분을 유지하고 개인적인 이해를 뛰어 넘어 직무에 전념하고자 하는 것으로 학교조직 단일 차원에서 교사헌신을 개념화하고 있다.

둘째, 학생에 대한 헌신이다. 이는 학생들의 학문적 성취도나 그들의 사회경제적 지위에 관계 없이 학생들의 학습활동을 돕거나, 교실에서 학생들의 사회적 관계를 증진하는 등의 활동에 교사가 전념하는 정도를 가리킨다(김태영, 2007; 노종희, 2004; 홍창남, 2005; Firestone & Rosenblum, 1988; Firestone & Pennell, 1993, Tyree, 1996). 대표적으로 Firestone 외(1993)는 교사헌신의 대상으로 학생에 대한 헌신(commitment to student)의 중요성을 강조하면서, 이를 학생과의 정서적 유대감을 나타내는 정도로 정의하고 있다. 또한, 노종희(2004)는 Tyree(1996)의 연구에 근거하여 학교조직에 대한 헌신을 제외한 교사헌신의 대상을 구명하였으며, 여기에서 학생에 대한 헌신은 교사들이 학생에 대해서 나타내는 애착의 상대적 강도라고 정의하였다.

셋째, 수업에 대한 헌신이다. 이것은 교사들이 가르치는 일에 대하여 갖고 있는 심리적 애착의 수준을 반영한다(김태영, 2007; 노종희, 2004; 홍창남, 2005; Firestone & Pennell, 1993, Tyree, 1996). 대표적으로 Firestone 외(1993)는 교사헌신의 대상으로 교수활동에 대한 헌신(commitment to teaching)을 제시하면서, 이를 전문적 교수기술 발휘를 나타내는 정도로 정의하고 있다.

〈표 II -3〉 교사헌신의 대상 관련 선행연구 종합

구분	학교조직	학생	수업
Porter(1974)	O		
Allen & Meyer(1990)	O		
Reyes(1992)	O		
Firestone & Rosenblum(1998)	O	O	
Rosenholtz(1989)	O		
Kushman(1992)	O	O	
Firestone & Pennell(1993)	O	O	O
Tyree(1996)		O	O
노종희(2004)		O	O
홍창남(2005)	O	O	O
김태영(2007)	O	O	O

#### 마. 교사헌신의 측정 도구

교사헌신의 측정 도구는 교사헌신의 개념을 어떻게 설정하고, 헌신의 대상이 무엇인지에 따라 교사헌신을 학교조직에 대한 헌신의 단일 차원으로 간주하여 측정하는 경우(Porter 외, 1974; Allen & Meyer, 1990)와 학교조직 이외의 다양한 차원으로 설정하여 측정하는 경우(Kushman, 1992; 노종희, 2004; 홍창남, 2005)로 크게 구분할 수 있다.

먼저 교사헌신을 학교조직에 대한 헌신의 단일 차원으로 설정하여 측정하는 대표적인 도구로는 조직심리학자인 Porter 외(1974)가 개발한 OCQ(Organizational Commitment Questionnaire)가 있다. 이는 조직헌신에 관한 실증적 연구에서 가장 많이 사용되어 온 것으로 조직에 대한 헌신을 측정하였다는 점에서 의의가 있으나, 교사를 대상으로 개발된 도



구가 아니라 제한점이 있다. 이 도구는 전문가 검토와 4차례에 걸친 예비조사를 통해 단일 영역의 15개 문항으로 개발되었으며, 내적 일치도 계수는 0.82~0.93이었다. 그러나 이후 연구(Tetrick & Farkas, 1988)에서는 OCQ의 문항들이 감성적 헌신과 태도적 헌신을 측정하기 위한 문항 뿐만 아니라 행동적 헌신과 근속적 헌신까지를 측정하는 문항이 포함되어 있음을 지적하였다. 따라서 OCQ 척도에서 행동적 헌신과 근속적 헌신을 측정하는 문항들을 제거하고, 감성적 헌신과 태도적 헌신만을 측정하는 문항으로 구성하여야 한다는 주장이 지속적으로 제기되었다(Tetrick & Farkas, 1988). 또한, 헌신을 측정하기 위한 도구로 OCQ를 번안하여 많이 활용해 왔으나, 이것은 조직헌신을 측정하기 위한 것으로서, 조직헌신이 교사헌신과 개념적 일치성을 가지지 못하기 때문에 교사헌신을 측정하는데 있어서 이 도구를 그대로 활용하는 것은 타당하지 못함이 지적되어 왔다(노종희, 2004).

한편 Allen과 Mayer(1990)는 조직헌신을 정의적 헌신(Affective commitment), 근속적 헌신(Continuance commitment), 규범적 헌신(Normative commitment) 등으로 구분하고, 각각의 측정도구를 개발하였다. 영역별 8문항씩 총 24개 문항의 리커트 척도로 구성되었으며, 구성요소별 내적 일치도 계수는 정의적 헌신이 0.87, 근속적 헌신이 0.75, 규범적 헌신이 0.79이었다. 그러나 일반 직업분야에서의 조직헌신 수준을 측정하는 것이기 때문에 학교 조직에 그대로 적용하기에는 어려움이 있고, 조직 차원에서의 헌신 이외에 수업, 학생 등의 다양한 차원에서의 교사헌신 수준을 구명하지 못하는 제한점이 있다.

이러한 측면에서 일반 조직에서 적용되고 있는 헌신의 개념을 학교조직에 그대로 적용하여 측정해 온 기존의 연구들에 대한 비판이 지적되어 왔으며, 다양한 측면에서 교사헌신의 개념을 정립하여 측정하기 위한 노력이 이루어져 왔다(Kushman, 1992; 노종희, 2004; 홍창남, 2005).

Kushman(1992)은 교사헌신을 조직헌신(Organizational commitment)과 학생의 학습에 대한 헌신(Commitment to student learning)으로 구분하고, 각각의 측정도구를 개발하였다. 조직헌신 척도 15문항, 학생의 학습에 대한 헌신 척도 9문항 등 총 24개 문항의 리커트 척도로 구성되었으며, 구성요소별 내적 일치도 계수는 조직헌신이 0.95, 학생의 학습에 대한 헌신이 0.72이었다.

노종희(2004)는 조직현신과 교사현신 간에 개념 차이가 존재한다는 것을 규명하고, 교사현신을 구성하는 기본요인을 추출함으로써 교사현신을 측정하기 위한 질문지를 개발하였다. Tyree의 이론에 근거하여 교사현신의 구성 요인을 동일시, 관여, 충성심으로 설정하고, 각 하위요인별로 교직 자체, 교과목, 학생 등과 관련지어 영역별 8개, 총 24개 문항으로 예비 질문문항을 확정하였다. 서울·경기 지역의 초·중등학교 교사 500명에게 사전 조사를 실시하였으며, 그 결과를 토대로 요인분석을 실시하였다. 최종적으로 3개의 하위요인(전문의식, 교육애, 열정)과 각 요인별 5개 문항씩 총 15개 문항으로 구성된 교직현신 질문지를 개발하였다. 개발된 측정도구의 내적 일치도 계수는 0.77이었으며, 구성요소별 내적 일치도 계수는 전문의식 0.79, 교육애 0.67, 열정 0.74이었다.

홍창남(2005)은 이론적 논의를 통해서 도출한 교사현신의 개념적 요소와 대상을 바탕으로 문항을 개발하였으며, 실증 자료들을 토대로 이를 타당화하는 과정을 거쳤다. 질문지 개발을 위해 10명의 교사로 구성된 전문가 그룹에 질문지 초안 작성을 의뢰하고, 수업현신, 학생현신, 학교조직 현신 등 3가지 영역에 대하여 교사 1인당 10개의 진술 문항을 제작하도록 하였다. 교사 1인당 30문항씩, 총 300문항의 질문지를 개발한 후, 참여자들 간의 합치도가 높은 문항을 선정하여 수정·삭제하는 과정을 거쳤다. 또한, 안면타당도를 높이기 위해 교육심리 및 교육행정 전문가 10명에게 마지막 검토를 위촉하여 예비문항을 확정하였다. 이후 측정도구의 타당도와 신뢰도를 구명하기 위해 교사 112명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 예비조사 결과를 토대로 3개 요인에 대해 각각 8문항씩, 총 24문항으로 구성된 질문지를 최종 개발하였다. 3개 요인은 수업현신(수업 가치 인식, 수업 동일시, 수업 관여), 학생현신(학생 가치 인식, 학생 동일시, 학생 관여), 학교조직현신(학교조직 가치 인식, 학교조직 동일시, 학교조직 관여)으로 분류하였다. 개발된 측정도구의 내적 일치도 계수는 0.90이었으며, 구성요소별 내적 일치도 계수는 0.82~0.92이었다.

〈표 II -4〉 교사헌신 관련 측정도구

구분		Porter 외(1974)	Allen & Meyer(1990)	Kushman (1992)	노종희 (2004)	홍창남 (2005)
조사대상		▫ 정신의학자 84명	▫ 일반 직업인	▫ 도시지역 63개 초· 중등교사 750명	▫ 서울·경기 지역 초· 중등교사 435명	▫ 서울시 소 재 4개 고 등학교 교 사 112명
도구 구성	명칭	▫ OCQ (Organizational commitment questionnaire)	▫ Affective, continuance, normative commitment scale	▫ Organizational commitment scale ▫ Commitment to student learning scale	▫ 교 직 헌 신 질문지 (Commitment to teaching questionnaire)	▫ 교 사 헌 신 척도
	문항 구조	▫ 단일 영역 15문항	▫ 3개 영역 24문항	▫ 2개 영역 24문항	▫ 3개 영역 15문항	▫ 3개 영역 24문항
	응답 범위	▫ 1~7점 (Likert Scale)	▫ 1~7점 (Likert Scale)	▫ 1~7점 (Likert Scale)	▫ 1~5점 (Likert Scale)	▫ 1~5점 (Likert Scale)
	채점 방식	▫ 점수 합계	▫ 점수 합계	▫ 점수 합계	▫ 점수 합계	▫ 점수 합계
도구 적절성	타당도	▫ 전문가 검토	▫ 점수 합계	▫ 전문가 검토	▫ 전문가 검토	▫ 전문가 검토
	신뢰도	▫ 4차례 조사 (0.82~0.93)	▫ 영역별 0.75~0.87	▫ 영역별 0.72~0.95	▫ 전체문항 0.77 ▫ 영역별 0.67~0.79	▫ 전 체 문 항 0.90 ▫ 영역별 0.82~0.92
특징		▫ 조직 헌 신 관련 실증 연구에서 가장 많이 사용 ▫ 교사 대상 으로 개발 되지 않은 한계	▫ 일반 직업 분야에서 의 조직헌 신 측정	▫ 교 사 헌 신 을 조직 헌 신 과 학 생 의 학 습 에 대한 헌 신 으 로 구분하여 측정	▫ 국내 실정 을 반영한 최초의 교 직헌신 질 문지 개발	▫ 교 사 헌 신 의 개념적 요소와 대 상을 바탕 으로 문항 개발

### 3. 교사현신과 개인 변인의 관계

교사현신에 영향을 주는 개인 변인은 인구통계학적 변인과 사회심리적 변인으로 크게 구분할 수 있다. 성별, 연령, 교직경력, 학력, 결혼여부, 직위 등과 같은 인구통계학적 변인들이 교사현신에 영향을 준다는 것은 교사현신에 관한 초기 연구에서부터 꾸준히 밝혀져 왔다. 최근에는 개인의 심리적 성향이나 효능감과 같은 사회심리적 변인들이 교사현신에 미치는 효과가 큰 것으로 보고되고 있다. 선행연구에서 교사현신에 유의미한 영향을 주는 것으로 밝혀진 개인 변인을 종합하여 제시하면 <표 II-5>와 같다.

<표 II-5> 교사현신의 개인 변인 종합

연구자	인구통계학적 변인							사회심리적 변인		
	성별	연령	교직 경력	학력	결혼 여부	직위	담당 과목	교사 효능감	교직 사명감	조직 몰입
Hrebiniak & Alutto(1972)	○	○		○	○					
Reyes(1989)	○		○	○		○				
Rosenholtz & Simpson(1990)			○					○		○
Kushman(1992)		○								
Riehl & Sipple(1996)	○		○	○	○				○	
Joffres & Haughey(2001)								○		
Park(2003)	○						○			
유현숙(1981)					○					
정우진(1994)	○	○	○	○	○	○	○			
노민구(1995)	○					○		○		○
김형균(1999)		○	○				○			
이일권(2003)	○					○				
홍창남(2005)	○		○	○	○	○		○		○
이영희(2005)	○	○	○		○	○		○		
정광희(2009)			○		○			○	○	○

교사헌신에 유의미한 영향을 미치는 개인 변인은 연구자에 따라 다양하게 제시되어 있다. 다양한 개인 차원 변인 가운데 주요한 인구통계학적 변인으로는 성별, 연령, 교직경력, 학력, 결혼여부, 직위, 담당과목 등이 있었으며, 사회심리학적 변인으로는 교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백 등이 있었다.

이상의 논의를 종합해볼 때 교사헌신은 성별이나 교직경력과 같은 인구통계학적 변인뿐만 아니라 교사 효능감이나 교직 사명감 및 긍정적 피드백과 같은 사회심리적 변인의 영향도 함께 받음을 알 수 있다. 따라서 교사의 개인적 특성이 교사헌신에 어떠한 영향을 미치고 있는지, 나아가 정책적 노력을 통해 교사헌신이 어느 정도 제고될 수 있는지를 탐색하기 위해서는 이와 같은 교사 개인 차원의 영향력을 구명하는 분석적인 연구가 필요함을 알 수 있다. 따라서 성별, 연령, 교직경력, 학력, 결혼 여부, 직위, 담당과목 등의 인구통계학적 변인과 함께 교사 효능감, 교직 사명감 및 긍정적 피드백 등의 사회심리적 변인을 교사 개인 변인으로 선정하였다.

## 가. 인구통계학적 변인

일반적으로 인구통계학적 변인은 다른 변인들과 함께 분석되는 경우가 많으며, 교사헌신과의 관계도 연구마다 다양한 결과를 보고하고 있다. 교사의 성별에 따른 교사헌신은 연구자에 따라 상이하게 보고되고 있다. 먼저 남자 교사가 여자 교사보다 헌신 수준이 높음을 제시하고 있는 연구가 있다. 일례로 노민구(2005)는 사립 중등학교 교사의 경우 성별이 조직헌신도와 유의미한 상관( $r=0.19$ )이 있음을 제시하면서 남자 교사의 조직헌신도가 여자 교사보다 높음을 보고하고 있다. 또한, 이일권(2003)은 교원노조 가입 교사의 학교조직몰입에 관한 연구에서 남자 교사의 학교조직에 대한 몰입은 평균 52.32로 여자 교사의 평균 49.74보다 높으며, 통계적으로도 유의미한 차이( $t=4.48$ ,  $p<.01$ )가 있음을 제시하고 있다. 반면, 국외의 경우에는 여자 교사가 남자 교사보다 헌신 수준이 높다는 연구(Hrebiniak & Alutto, 1972)도 있다. 또한, 교사헌신의 구성요소별로 성별에 따른 효과가 다양하다는 연구(홍창남, 2005)도 있는데, 여기에서는 수업에 대한 헌신은 여자 교사가 남자 교사보다 높지만, 학교조직에 대한 헌신은 남자 교사가 여자 교사보다 높음을 제시하고 있다.

또한, 교사의 연령에 따른 교사헌신에 대해서도 선행 연구들은 서로 상이한 결과를 보고하고 있다. 연령이 많으면 대부분 다른 조직에 대한 개인의 가치가 감소하기 때문에 개인의 선택 범위가 줄어들고 이동성이 줄어들기 때문에 현재 참가하고 있는 조직에서의 몰입의 정도가 높아진다는 연구(Hrebiniak & Alutto, 1972)가 있는 반면, 연령은 교사헌신에 유의한 영향을 미치지 않는다는 결과도 보고되고 있다(Park, 2003). 또한, 일부 연구에서는 중간 연령(30~39세)의 교사가 연령이 많은 교사(40세 이상)나 적은 교사(30세 미만)보다 헌신 수준이 낮다는 결과도 제시되고 있다(김형균, 1999). 한편 Kushman(1992)은 헌신의 대상에 따라 학교조직에 대한 헌신은 연령이 많을수록 높지만, 학생학습에 대한 헌신은 연령에 따라 차이가 없음을 보고하고 있다(홍창남, 2005, 재인용).

교직경력에 따른 교사헌신의 경우는 연령의 경우와 유사하게 나타나고 있다. 먼저 교직경력이 높을수록 헌신 수준이 높다는 연구가 있다(강승권, 1990; Hrebiniak & Alutto, 1972; Stevens, 1978). 대표적으로 강승권(1990)은 전체 근무년수, 현 학교 근무경력과 근속적 몰입 사이에 정적인 상관관계가 있음을 제시하였으며, Hrebiniak과 Alutto(1972)는 교직경력을 4년 이하, 5~12년, 13년 이상으로 구분할 경우 교직경력이 높을수록 조직에 대한 헌신 수준이 높음을 보고하고 있다. 반면, 교직경력과 헌신이 유의미한 관계가 없다는 연구(노민구, 1995; 신현석, 가신현, 1997; 유현숙, 1981; 이일권, 2003; Kushman, 1992; Park, 2003), 교직경력이 높을수록 헌신수준이 낮아진다는 연구(방유성, 1987)들이 혼재되어 있다. 한편, 홍창남(2005)은 학생에 대한 헌신은 교직경력이 적을수록 높지만, 학교조직에 대한 헌신은 교직경력이 많을수록 높음을 보고하고 있다.

학력에 따른 교사헌신에 대해서는 학력 수준이 높을수록 헌신 수준은 낮아진다는 연구(Reyes, 1989; Riehl & Sipple, 1996), 학력이 높을수록 헌신 수준도 높아진다는 연구(정우진, 1994)도 일부 제시되고는 있지만, 양자 사이에 유의미한 관련이 없다는 연구가 대부분이다(김형균, 1999; 노민구, 1995; Kushman, 1992; Park, 2003), 또한, 교사헌신의 구성요소별로 학력에 따른 효과가 다양하다는 연구(홍창남, 2005)도 있는데, 여기에서는 수업에 대한 헌신은 대졸 학력의 교사가 석사 이상 학력의 교사보다 높지만, 학생 및 학교조직에 대한 헌신은 학력에 따라 차이가 없음을 보고하고 있다.

결혼 여부에 따른 교사헌신 역시 선행 연구들 사이에서 상이한 결과를 보고하고 있다. 기혼 교사가 미혼 교사보다 헌신수준이 높다는 연구(Hrebiniak & Alutto, 1972; Riehl & Sipple, 1996)도 있는 반면, 미혼 교사가 기혼 교사보다 헌신수준이 높다는 연구(유현숙, 1981)도 일부 보고되고 있다. 그러나 결혼 여부는 교사의 헌신과는 무관하다는 연구(김형균, 1999; 노민구, 1995; 이일권, 2003)가 더 많은 편이다(홍창남, 2005).

직위에 따른 교사헌신 역시 선행 연구들 사이에서 다양한 결과를 제시하고 있지만 대체로 보직 교사의 헌신 수준이 평교사보다 높은 것으로 나타나고 있다(홍창남, 2005). 대표적으로 노민구(1995)는 교사의 직위가 높을수록 조직헌신도는 유의미하게 높아짐( $\beta=0.191$ ,  $p<0.05$ )을 제시하고 있다. 또한, 이일권(2003) 역시 부장교사가 평교사 간의 헌신수준에는 유의미한 차이( $t=4.64$ ,  $p<.01$ )가 있으며, 부장교사의 헌신수준이 평교사보다 높음을 제시하고 있다.

## 나. 사회심리적 변인

선행연구에서 교사헌신에 영향을 주는 사회심리적 변인으로 주로 보고되고 있는 것은 교사 효능감, 교직 사명감 및 긍정적 피드백 등이다.

### 1) 교사 효능감

#### 가) 개념 및 측정

교사 효능감(teacher efficacy)은 학생들의 성취 및 행동 수정에 있어서 교사의 영향력에 대한 교사 자신의 지각을 의미한다(Bandura, 1977). 즉, 학생의 학습을 교사가 어느 정도 도울 수 있는가에 대한 지각의 정도로서, 교사로서 혹은 교사 개인으로서 학생의 학습 성장에 영향을 미치는 능력에 대한 믿음을 가리킨다(홍창남, 2005).

이러한 교사 효능감의 개념은 Rotter(1966)의 통제소재 이론과 Bandura(1977)의 사회인지 이론을 근거로 발달해왔다. 초기의 교사 효능감 관련 연구는 통제소재 이론에 기초하여

이루어져 왔는데, 이를 근거로 크게 두 문항으로 교사 효능감을 측정하였다(Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977).

이후 교사 효능감의 개념은 사회인지 이론을 토대로 발달되어 왔는데, Ashton과 Webb(1982)은 교사 효능감을 일반적 교사 효능감(*general teaching efficacy*)과 개인적 교사 효능감(*personal teaching efficacy*)으로 구분하였다. 일반적 교사 효능감은 교수 행위와 학습 결과 간의 일반적 관련성에 대한 교사의 신념 체계로서, 환경적 변인과 비교하여 교수 변인이 학생들의 학습 결과와 행동에 얼마나 영향을 미칠 것인지에 대한 교사의 지각을 의미하며, 개인적 교사 효능감은 교사 자신의 개인적 교수 능력에 대한 믿음으로서, 학생들의 지각과 행동에 자기 자신이 얼마나 영향을 미칠 수 있는지에 대한 자기 지각을 의미한다.

특히 Gibson과 Dembo(1984)는 교사 효능감 측정의 표준적 도구라 할 수 있는 교사 효능감 척도(*teacher efficacy scale*; TES)를 제작하였다. 이 도구는 총 30개 문항으로 이루어져 있으며, 개인적 교사 효능감과 일반적 교사 효능감의 두 가지 요인으로 구성되어 있다(Woolfolk, Rosuff & Hoy, 1990). 이후 대부분의 연구들은 TES를 활용하여 교사 효능감과 학생성취 등과 같은 교수효과의 다양한 긍정적인 변인들을 연결시켜 왔다(Tschannen-Moran, 1998).

그러나 최근의 연구들은 TES가 교사 효능감 척도로서 부적절하다는 점을 지적하고 있으며, TES를 대체할 새로운 척도를 개발하거나 기존의 척도를 보완하려는 다양한 시도를 하여 왔다(Coladarci & Fink, 1995; Guskey & Passaro, 1994; Woolfolk & Hoy, 1990). Bandura(1997)는 교사가 수행해야 하는 다양한 과제 또는 교과목에 따라 교사 효능감이 달라질 수 있다는 가정 하에 총 30문항으로 구성된 교사 효능감 척도를 개발하였다. 이 척도는 의사결정에 대한 효능감, 학교조직 분위기에 대한 효능감, 수업 효능감, 훈육 효능감, 부모 참여에 대한 효능감, 지역 참여에 대한 효능감, 학교 자원의 영향에 대한 효능감 등과 같은 7개의 하위 요인으로 구성되어 있으며, 교사 효능감의 다양한 측면들을 이해하고자 했다는 점에서 의의가 있다. 그러나 척도의 신뢰도 및 타당도가 검증되지 않아 일반화된 교사 효능감 도구로 사용하기에는 다소 제한적인 문제가 있다.

한편, Tschannen-Moran(1998)은 교사 효능감을 판단하는데 있어서 교수과제 분석과 개



인적 교수능력 평가가 중요함을 인식하고, 교사 효능감의 다차원적 모델을 제안하였다. 기존의 교사 효능감 척도를 분석하여 24개 문항으로 구성된 질문지(long form)와 12개 문항으로 구성된 질문지(short form)로 구분된 교사 효능감 척도(teacher's sense of teacher efficacy scale)를 제작하였다. 이 척도의 영역별 내적 일치도 계수는 0.90~0.94로 매우 높으며, 학생의 학습촉진에 대한 효능감(efficacy in student engagement), 교수행위에 대한 효능감(efficacy in instructional practices), 학급관리에 대한 효능감(efficacy in classroom management)의 세 가지 요인으로 구성되어 있다.

#### 나) 교사 효능감과 교사현신의 관계

교사 효능감은 교사현신에 상당한 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(정광희, 2009; 홍창남, 2005). 즉, 교사의 현신수준은 자신의 능력에 대해 얼마나 확신하고 있는지 여부에 달려 있으며, 자신의 역량이나 능력에 대한 확신이 있는 교사는 교직에 더욱 헌신하게 된다. 반면, 자신의 능력에 대한 확신이 없는 교사는 교직에 대한 헌신수준이 낮은 경향이 있다(Rosenholtz, 1989).

특히 홍창남(2005)은 학교특성과 교사현신의 구조적 관계를 밝히는 연구에서 교사 효능감 변인이 교사현신에 정적인 영향( $\beta=.400$ ,  $p<.01$ )을 미치는 것으로 보고하고 있으며, 모든 교사 수준 변인 가운데 교사현신에 미치는 효과가 가장 큰 것으로 나타나고 있다.

또한, 정광희(2009)는 16개 시도교육청으로부터 추천을 받은 교사와의 면담을 통해 교사현신 관련요인을 밝혀내었는데, 전공 교과목이나 자신이 관심 있는 분야, 가르치는 방법 등에 대한 태도(교사 효능감)가 교사현신에 영향을 주는 요인임을 보고하고 있다. 특히 전공 교과와 수업방법, 노하우에 대한 자신감이 선천적인 것이든 후천적인 것이든 이러한 자신감이나 노력이 결국 교사들을 더욱 헌신하도록 만들 수 있음을 제시하였다. 이는 교사들이 자신의 전공과목에 대한 자신감이 없으면 학생을 가르칠 수 없기 때문에 자신의 전공분야에서 실력을 갖추기 위해 지속적으로 노력하게 되고, 이러한 과정에서 헌신적인 교사가 되어가는 순환구조를 형성하고 있는 것으로 분석되었다.

## 2) 교직 사명감

### 가) 개념 및 측정

교육학 분야에서 교직 사명감은 도덕적 지도성의 하위요인으로 주로 다루어져 왔으며, 교사로서 자신의 일에 대해 긍지와 자부심을 가지며, 장인정신을 가지고 근면 성실하게 일하는 정도를 의미한다(김재덕, 2006; 김택근, 2011; 오순문, 2010).

또한, 교직 사명감은 교사로 하여금 각자가 자기 직업을 소중히 여기고, 자기 직업에 정성과 최선을 다하여 근면하고 성실하게 자신의 직분에 임하도록 자극한다. 특히 교육조직에 있어서의 사명감은 교육조직을 계산이 아닌 긍지와 보람을 느끼며 도덕과 규범을 유지하는 조직으로 인식하고, 자신의 일처럼 생각하고 마음을 다하는 것이다(주삼환, 1996).

교직 사명감에 대한 측정은 주로 도덕적 지도성의 하위 요인으로서 이루어지고 있으며(김재덕, 2006; 김택근, 2011), 공인으로서의 역할 수행, 교직의 일을 최우선으로 생각하는 정도, 솔선수범하는 자세, 학생 교육에 중요한 가치를 두는 정도 등을 주로 측정하고 있었다. 김재덕(2006)과 김택근(2011)은 총 4문항으로 교직 사명감을 측정하였으며, 각각의 내적 일치도 계수는 .918과 .948이었다.

### 나) 교직 사명감과 교사헌신의 관계

교직 사명감과 교사헌신과의 관계에 대해서 직접적으로 다룬 연구는 많지 않으나, 교직 사명감을 도덕적 지도성의 하위요인으로 설정하여 교사헌신과의 관계를 구명한 연구를 통해 관계를 유추해볼 수 있다.

김택근(2011)은 도덕적 지도성과 교사의 교직헌신과의 관계를 구명하는 연구에서 교직 사명감과 교직헌신 간에는 유의미한 정적 상관관계( $r=.61$ ,  $p<.01$ )가 있음을 보고하였다. 또한, 교직 사명감과 교사헌신 간의 직접적인 관계를 구명한 것은 아니지만, 교직 사명감을 도덕적 지도성의 하위요인으로 설정하여 교사헌신과의 관계를 구명한 류운석(2006)의 연구( $r=.61$ ,  $p<.01$ ), 김재덕(2006)의 연구( $r=.44$ ,  $p<.01$ ) 역시 정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

또한, 정광희(2009)는 16개 시도교육청으로부터 추천을 받은 교사와의 면담을 통해 교사 헌신에 영향을 주는 가장 중요한 요인은 교직에 대한 사명감을 제시하였다. 이로부터 헌신적인 교사들은 대체로 스스로 자신을 소중하게 여기고 타인들에게 부끄럽지 않은 교사가 되려는 의지가 강하며 아이를 좋아하는 기본적인 성향, 학교생활에 잘 적응하지 못하고 방황하는 학생들에게 도움을 주는 등 학생을 위한 마음이 더 헌신하고 지속적으로 헌신하게 만드는 동인이 될 수 있음을 알 수 있다.

### 3) 긍정적 피드백

#### 가) 개념 및 측정

긍정적 피드백은 직무 자체에 대한 자부심 혹은 직무수행 결과에 대한 타인의 긍정적 평가를 의미하며, 이러한 점에서 교사의 심리적 보상이라 할 수 있다. 특히 긍정적 피드백은 교육활동과 성과에 대한 자신 혹은 타인의 평가로서 산출 측면의 사회심리적 변인이라 할 수 있다(홍창남, 2005). 이러한 긍정적 피드백은 교사로서 자신의 활동이 학생들의 성장과 발전에 도움이 된다고 인식하거나 학교장, 동료교사, 학부모 및 학생들로부터 자신의 활동과 노력을 인정받을 때 발생할 수 있다(홍창남, 2005; Lortie, 1975; Kasten, 1984; Rosenholtz, 1985).

긍정적 피드백의 측정은 주로 학생들의 성취에 대한 자부심, 교장, 동료교사, 학생 및 학부모로부터 받는 심리적 보상의 정도 등을 구성요인으로 하여 이루어지고 있다(홍창남, 2005; Rosenholtz, 1989; Rosenholtz & Simpson, 1990). 대표적으로 홍창남(2005)은 선행연구에서 개발된 도구를 바탕으로 국내 실정에 맞게 재구성하여 긍정적 피드백을 총 5문항으로 측정하였으며, 내적 일치도 계수는 0.82로 나타났다.

#### 나) 긍정적 피드백과 교사헌신의 관계

선행연구에서는 긍정적 피드백이 교사헌신에 큰 영향을 미치는 것으로 보고하고 있다(홍창남, 2005; Rosenholtz, 1989; Rosenholtz & Simpson, 1990). 대표적으로 홍창남(2005)은

학교특성과 교사헌신의 구조적 관계를 밝히는 연구에서 긍정적 피드백 변인이 교사헌신에 정적인 영향( $\beta=.313, p<.01$ )을 미치는 것으로 보고하였다.

특히 정광희(2009)는 교사헌신에 영향을 미치는 주요한 요인으로 학생, 학부모, 동료교사 등으로부터의 인정과 신뢰 혹은 불신 등의 피드백을 제시하였다. 교사헌신에 긍정적인 영향을 미치는 측면에서 보면 교사들은 주변의 인정, 신뢰도, 기대에 부응하고, 이를 유지하기 위해 더욱 헌신하게 되고, 주변에서 이러한 인정을 받은 경우 헌신이 계속 이어질 수 있음을 강조하였다.

#### 4. 교사헌신과 조직 변인의 관계

교사헌신에 영향을 미치는 요인 중 일부는 그 성격상 조직 변인으로 범주화할 수 있다. 여기서 조직 변인은 교사헌신에 영향을 미치는 요인 중 교사의 개인적 성향 혹은 특성이 아닌 조직 차원의 요인을 의미한다.

특히 교사헌신은 교사가 근무하고 있는 소속학교의 특성에 의해서도 영향을 받게 된다. 교사헌신과 관련된 조직 차원의 변인을 탐색하는 것은 학교가 인적, 물적, 환경적 요인의 복합체적 성격을 지닌 하나의 사회체제이고, 나름대로의 독특한 조직과 구조를 지니고 있으며, 이러한 학교 조직의 특성이 교사헌신에 직·간접적으로 영향을 미칠 것이라는 가정에서 비롯된다. 이에 따라 많은 선행연구에서는 교사헌신에 영향을 미치는 다양한 조직 차원의 변인을 특정 범주로 유목화하고, 그것을 토대로 연구모형을 도출하고 있으며, 이를 종합하여 제시하면 <표 II-6>과 같다.

〈표 II -6〉 교사현신의 조직 변인 종합

연구자	조직 형태적 변인		조직 문화적 변인			
	설립유형	학교규모	학교장 리더십	직무 자율성	집단 응집성	지속적 학습기회
Rosenholtz(1989)				○		○
Rosenholtz & Simpson(1990)			○	○		○
Kushman(1992)		○		○		
Firestone & Pennell(1993)				○	○	○
Riehl & Sipple(1996)		○	○	○		
Park(2003)	○			○		○
유현숙(1981)	○			○		
노민구(1995)			○	○		○
신현석, 가신현(1997)	○		○		○	
손소빈(2001)			○			
홍창남(2005)	○	○	○	○	○	○
이영희(2005)			○	○		
정광희(2009)			○	○	○	○

이상의 논의를 종합해볼 때 교사현신은 개인 차원의 변인뿐만 아니라 조직 차원 변인도 함께 고려하여야 함을 알 수 있다. 따라서 교사현신 수준을 제고하기 위해서는 교사현신 관련 개인 차원 변인 뿐만 아니라 조직 차원 변인의 영향력을 구명하는 보다 분석적인 연구가 필요함을 알 수 있다. 따라서 설립유형, 학교규모, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등을 조직 변인으로 선정하였다.

#### 가. 조직 형태적 변인

이 연구에서 교사현신 관련 조직 형태적 변인은 설립유형과 학교규모로 구분하였다. 먼

저 학교의 설립유형과 교사헌신의 관계에 대해서는 대부분의 선행연구에서 유의미한 관련이 있음을 보고하고 있으나, 연구자에 따라 다양한 결과를 제시하고 있다. 공립학교가 사립학교에 비해 교사의 헌신 수준이 높다는 분석결과를 제시하고 있는 연구(신현석, 가신현, 1997; Park, 2003)도 있는 반면, 사립학교가 공립학교에 비해 교사의 헌신 수준이 높다는 연구(유현숙, 1981) 결과도 보고되고 있다. 한편, 홍창남(2005)은 설립유형이 학교조직에 대한 헌신에 미치는 효과 뿐만 아니라 수업 및 학생에 대한 헌신에 미치는 효과까지 검증하였다. 여기에서 사립학교는 국공립학교에 비해 전반적인 교사헌신 수준이 높은 것으로 보고하고 있다. 그러나 교사헌신의 하위 요인에 대하여 갖는 효과를 분석한 결과에 의하면 수업에 대한 헌신과 학생에 대한 헌신에 대한 효과는 나타나지 않은 반면, 학교조직에 대한 효과는 매우 큰 것으로 나타났다. 즉, 사립학교에 근무하는 교사들은 공립학교에 근무하는 교사들에 비해 학교조직에 대한 헌신도는 높지만, 수업이나 학생에 대한 헌신에 있어서는 차이가 없음을 제시하고 있다.

학교규모에 따른 교사헌신 수준을 구명하는 선행연구에서는 학교규모를 총학생수 혹은 총교사수 지표 등을 활용하여 교사헌신과의 관련성을 밝히고 있다(홍창남, 2005). 학교규모가 클수록 교사의 헌신수준이 낮다는 연구결과도 일부 제시되고는 있으나(Riehl & Sipple, 1996), 대부분의 선행연구에서는 학교규모가 교사헌신에 대해 유의한 효과를 갖지 않는 것으로 보고하고 있다.(노민구, 1995; 신현석, 가신현, 1997; Hausman & Goldring, 2001; Kushman, 1992).

## 나. 조직 문화적 변인

### 1) 학교장 리더십

#### 가) 개념 및 측정

리더십은 정치, 교육 등 다양한 학문 및 실천 분야에서 매우 많은 연구가 이루어져오면서도 불구하고, 그 개념은 연구자 또는 리더가 속한 상황에 따라 상이하게 정의되고 있어 통일된 합의가 도출되고 있지 못한 실정이다(나승일, 2007). 리더십 개념 정의에 대한 합의가

이루어지지 않은 것은 다양한 리더십 연구들이 리더십을 양식(style), 특성(attribute), 상황(context) 등으로 다양하게 해석하고 있기 때문이다(McElvey, Hall & Lynch, 1997). 그러나 일반적으로 리더십은 리더의 효과적인 수행을 관찰할 수 있는 행동에 의해 정의되고, 측정할 수 있다는 점에서는 공통적인 인식을 하고 있다(Barge, 1994; Moss et al., 1994).

일반적으로 리더십은 어떤 변화가 요구되는 시기, 그리고 그러한 변화에 대응하기 위한 집단의 목표 설정 및 달성을 위한 노력과 신념의 수단으로서 집단 구성원들에게 영향을 주는 과정이라 할 수 있다(Jago, 1982; Moss et al., 1994). 또한, 선행연구에서 제시하고 있는 리더십에 대한 개념은 크게 네 가지 정도로 요약할 수 있는데, 첫째는 조직의 방향, 목적 혹은 목표를 설정하여 구성원들에게 제시하고, 목표의 성취를 위해 조직의 모든 역량을 발휘하여 구성원들의 행동을 관리하는 지도자의 행동에 관심을 가지는 것(Fiedler, 1967), 둘째는 구성원들에게 관리자가 기대하는 행동을 하도록 유도하거나 주어진 과업을 달성하도록 이끌어내는 것에 초점을 두는 것(Koonts & O'Donnell, 1972), 셋째는 리더십을 조직의 상황에 적합한 리더의 영향력으로 보는 것으로 어떤 상황에서 조직의 목표를 달성하기 위하여 지도자가 개인 혹은 집단에게 행사하는 영향력에 초점을 두는 것(Hersey & Balanchard, 1993), 넷째는 비전 제시, 가치 내면화, 조직문화 창조, 자발적인 구성원의 노력, 권한 위임, 그리고 조직에 몰입하도록 관리자가 영향력을 행사하는 것에 초점을 두는 것(Jacobs & Jaques, 1990) 등이다. 이상의 관점으로부터 학교장 리더십은 교사들이 학교 목표를 달성할 수 있도록 영향력을 행사하는 과정이라고 정의할 수 있다.

한편, 학교장 리더십의 측정은 효과적인 학교장이 가지고 있는 특성을 구명하여 측정하거나 리더로서 과업 혹은 책무를 얼마나 효과적으로 수행하고 있는지를 측정하는 방법이 주로 활용되고 있었다. 이와 관련하여 대표적인 측정도구는 리더 특성 척도(leader attributes inventory)와 리더 효과성 척도(leader effectiveness index)라 할 수 있다.

리더 특성 척도(leader attributes inventory)는 Moss와 Liang(1990), Moss와 Johansen(1991)이 구명한 효과적인 학교장의 37가지 특성을 토대로 Moss 외(1994)가 개발한 것이다. 구체적으로 37가지 효과적인 학교장의 특성은 끈기 있는 활동력, 통찰력, 융통성, 예측력, 다양한 의견에 대한 아량, 성취 지향성, 책임감, 의견 제안력, 자신에 대한 수용

및 확산, 책무 수용에 대한 의지, 지구력, 열정과 긍정적인 사고, 실패에 대한 극복, 신뢰감과 믿음직스러움, 용기 및 위험감수, 한결같은 성격, 전체 이익을 위한 헌신, 청렴, 지성 및 이해력, 윤리의식, 효과적인 의사소통, 타인에 대한 동정 및 관심, 타인에 대한 동기 부여, 협력, 계획수립 능력, 권한의 위임, 조직화, 팀빌딩, 코칭, 갈등관리, 시간관리, 스트레스 관리, 다양한 리더십 양식, 신념, 의사결정력, 문제해결력, 정보관리 등이다.

한편, 리더 효과성 척도(leader effectiveness index)는 Moss 외(1994)가 NCRVE(National Center for Research in Vocational Education)의 지원을 받아 개발한 것으로 리더의 상호 독립적인 과업 혹은 책무를 얼마나 효과적으로 수행하는가를 묻는 6개 문항과 리더로서의 전반적인 효과성을 묻는 1개 문항 등 총 7개 문항으로 구성되어 있다.

특히 학교장 리더십을 구성원인 교사들이 평가함에 있어서 리더십과 관련된 실질적인 과업 수행 행동을 측정하는 것이 효과적이다. 즉, 리더로서 학교장이 가지고 있는 특성을 제3자인 교사가 판단하는 것은 오류의 가능성이 크기 때문이다. 따라서 리더 특성 척도(leader attributes inventory)보다는 리더 효과성 척도(leader effectiveness index)가 교사들을 대상으로 학교장 리더십을 측정하는데 보다 적합하다고 볼 수 있다.

#### 나) 학교장 리더십과 교사헌신의 관계

학교장 리더십과 교사헌신의 관계를 제시하고 있는 선행연구에서는 대부분 학교장 리더십과 교사헌신이 정적인 관계가 있음을 보고하고 있다(노민구, 1995; 신현석, 가신현, 1997; 손소빈, 2001; 정광희, 2009; Firestone & Rosenblum, 1988; Firestone & Pennell, 1993; Newmann et al, 1989; Riehl & Sipple, 1996). 대표적으로 노민구(1995)는 학교 행정가의 후원과 교사의 조직헌신은 정적인 상관관계가 있음을 보고하고 있다. 또한, 신현석과 가신현(1997)은 학교장 리더십과 교사헌신의 관계 분석 연구의 주요한 결과로 교사헌신에 대한 학교장 리더십 변인의 효과가 다른 어떠한 변인의 효과보다도 높은 것으로 제시하고 있다.

한편 손소빈(2001)은 학교장 리더십을 변혁적 리더십과 거래적 리더십으로 구분하고, 교사의 조직몰입을 감정 몰입, 근속 몰입, 규범 몰입으로 구분한 뒤, 각 유형의 리더십이 조직몰입에 어떠한 영향을 주는지를 분석하였다. 분석결과 학교장 리더십은 유형에 관계 없



이 감정 몰입과 규범 몰입에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 또한, 정광희(2009)는 16개 시도교육청에서 추천받은 교사들과의 면담을 통해 교사현신에 영향을 미치는 주요한 변인으로 학교 관리자 요인을 도출하였으며, 학교장의 업무 수행 행태와 교사에 대한 지원 여부 등은 교사현신에 직·간접적으로 영향을 미칠 수 있음을 결과로 제시하였다.

국외에서도 학교장이 학교 구성원 각자의 역할을 명료하게 할수록 교사현신 수준이 높아질 수 있음을 주요 연구결과로 제시하고 있다(Firestone & Rosenblum, 1988; Firestone & Pennell, 1993; Newmann et al, 1989). 대표적으로 Firestone과 Rosenblum(1988)은 학교장이 우수한 리더십을 발휘하는 학교의 경우에는 학생에 대한 지도가 보다 효과적으로 이루어지고, 질서 있는 환경이 조성되어 결과적으로 교사현신이 높아질 수 있음을 지적하고 있다. 또한, Riehl과 Sipple(1996)은 교사들이 교장의 리더십과 행정적 지원을 높게 인식할수록 교사의 현신 수준이 높아짐을 보고하고 있다.

## 2) 직무 자율성

### 가) 개념 및 측정

직무 자율성에 대한 연구는 1970년대의 직무특성 이론을 토대로 진행되어 왔다. 직무 자율성은 조직행동의 다양한 연구 영역들 중에서도 직무설계 분야의 직무특성 이론에서 가장 큰 관심의 대상이 되어 왔으며, 직무특성 이론에서 제시하는 직무 자율성의 정의가 개념을 이해하는데 큰 역할을 해왔다(김은지, 2011).

직무특성 이론에서는 직무 자율성을 직무수행자가 자신의 과업을 수행하는 과정에서 발휘할 수 있는 재량권의 정도로 정의하였다(Hackman & Oldham, 1975). 그러나 직무특성 이론을 바탕으로 한 정의가 모호하다는 비판을 받으면서(Breaugh, 1985; Kiggundu, 1983), 최근 연구에서는 이러한 개념을 보다 구체화하여 직무 자율성을 직무를 수행하기 위해서 작업일정, 작업기준, 작업방법을 선택하고 결정할 수 있도록 직무수행자에게 주어지는 자유, 독립성, 재량권의 정도로 정의하였다(Breaugh, 1985; Wall, Jackson & Davids, 1992; Morris & Feldman, 1996).

직무 자율성에 대한 측정은 주로 개인이 직무를 수행함에 있어 가질 수 있는 통제력과 재량권을 계획, 기준, 방법 등의 3가지 요인으로 구분하여 이루어지고 있다(Morgeson & Humphrey, 2006; 구자희, 2009; 김은지, 2011). Morgeson 외(2006)는 직무 자율성을 작업 스케줄, 의사결정, 방법론 등의 3개의 영역으로 구분하여 영역별 문항씩 총 9문항으로 직무 자율성을 측정하였다. 구자희(2009)는 Morgeson 외(2006)의 도구를 국내 실정에 맞게 번안하여 활용하였으며, 내적 일치도 계수는 .828이었다. 한편, 김은지(2011)는 Morgeson 외(2006)의 도구를 토대로 내용상 중복되는 3문항을 제거하고, 3개 구성요소별로 2문항씩 총 6문항으로 직무 자율성을 측정하였으며, 내적 일치도 계수는 .911이었다.

#### 나) 직무 자율성과 교사헌신의 관계

특히 직무 자율성이 교사헌신에 영향을 준다는 가정은 자율성의 속성인 결정권이 자신의 동기유발의 중요한 기제로 작용할 수 있다는데 근거하고 있다(홍창남, 2005; Deci & Ryan, 1985). 즉, 조직구성원들은 자신의 의도적인 노력을 통해서 특정한 직무를 수행할 수 있다고 인식할 때 직무에 대해서 헌신하게 되며, 자신의 노력이 아닌 외부 환경적 요인에 의해 결정된다고 인식하는 사람은 특정한 직무에 몰입하기 어렵다는 것이다(홍창남, 2005).

직무 자율성과 교사헌신의 관계를 다룬 선행연구에서는 연구대상에 따라 상이한 결과를 보고하고 있다. 직무에 대한 자율성이 교사의 헌신에 정적인 영향을 준다는 연구(노민구, 1995; 유현숙, 1981; Bacharach, 1990; Riehl & Sipple, 1996; Rosenholtz & Simpson, 1990; Somech & Bogler, 2002)가 있는 반면, 직무에 대한 자율성과 교사의 헌신과는 유의미한 관계가 없음을 제시하고 있는 연구(신현석, 가신현, 1997; Reyes, 1989)도 보고되고 있다.

### 3) 집단 응집성

#### 가) 개념 및 측정

일반적으로 집단(group)이란 사회적 관계에 의해 서로 연결되어 있는 둘 이상의 개인들이라고 정의된다. 즉 어떠한 유형의 집단일지라도 개인 구성원들 간의 연결이라는 점에 핵

심 요소가 있다(Forsyth, 2006). 이와 같이 집단 속에 존재하는 구성원 간의 상호작용으로 인하여 그 집단 자체의 일정한 속성이 나타날 수 있는데 이는 집단 구성원의 행태에 영향을 미치는 중요한 요인이 된다. 이러한 집단 특성 중 하나로 집단 응집성이라는 개념이 다루어져 왔으며, 집단을 온전하게 유지시키는 힘을 통칭해서 활용되기 시작하였다(Festinger, 1950).

Cartwright와 Zander(1968)은 집단 응집성을 집단의 매력과 집단 구성원의 사기 그리고 집단 구성원 간의 노력 및 협동의 측면에서 개념화하였으며, Duncan(1972)은 공동의 목적 달성을 위해 사고하고 행동하는 집단의 힘으로 정의하였다. 또한, Yukl(1989)는 집단 응집성을 집단에 대한 구성원들의 매력과 구성원들이 서로에 대하여 애정을 느끼는 정도로 정의하였으며, Hogg(1992)는 집단에 대한 구성원들의 매력과 관련된 심리적 개념으로 정의하면서 이는 구성원들이 서로에 대해서 혹은 집단에 대해서 느끼는 매력의 합 혹은 평균에 의해 결정된다고 하였다.

이와 같은 다양한 정의를 종합해보면 집단 응집성이란 집단 내의 결속과 행동통일, 그리고 집단 구성원 간의 긴밀한 유대의 수준을 의미하는 속성으로서 구성원들이 서로를 좋아하고 집단 구성원으로 남기를 원하는 정도라고 정의할 수 있다(오석홍, 2009). 또한, 집단 응집성은 구성원들 서로가 뭉치는 강도와 전체로서의 집단에의 연대감의 강도로써 알 수 있는 집단의 일체성과 결속력, 집단에의 소속감과 공동체감, 구성원들이 목표 달성을 위해 상호 협력하는 노력 정도 등의 조합으로 이해할 수 있다(Forsyth, 2006; 남기덕, 2008). 따라서 집단 응집성은 집단 내 결속과 행동통일, 그리고 집단 구성원 간의 긴밀한 유대의 수준으로 정의할 수 있다.

이러한 집단 응집성의 측정은 집단 응집성을 어떻게 개념화하는지에 따라 다양하지만, 대체로 집단 응집성의 속성을 가장 잘 대표하는 본질적인 요인들을 중심으로 이루어지고 있다(오규철, 2009). 대표적으로 Cartwright와 Zander(1968)는 집단 응집성을 집단의 유인성, 구성원의 동기 기반, 결과에 대한 기대, 비교수준 등 4가지 영역으로 구분하여 측정하였다. 여기에서 집단의 유인성이란 구성원들에게 매력을 느끼게 하는 집단 자체의 특성을 말하며, 구성원의 동기 기반은 구성원들로부터 얻을 수 있는 가치로서 조직의 목표 달성에

관한 동기부여에 기초가 되는 참여감, 인정감, 안정감 등을 말한다. 또한, 결과에 대한 기대는 구성원이 집단에 소속함으로써 충족될 것으로 기대하는 정도를 의미하며, 비교수준은 개인이 집단의 구성원으로써 자신이 얻을 수 있는 이익에 대한 정도를 말한다. 또한, Forsyth(2006)는 기존의 선행연구를 종합하여 집단 응집성을 매력, 일치성, 팀워크 등의 영역으로 구분하여 측정하였다. 여기에서 매력은 집단 구성원 간의 상호 정적인 태도의 정도를 의미하고, 집단 일체성은 구성원들이 집단 규범에 동조하거나 집단과 자신을 동일시함으로써 느끼는 집단에의 소속감을 의미하며, 팀워크는 구성원 상호간의 협동활동을 의미한다. 또한, 이종법과 양재생(2005)은 집단 응집성을 개인간 응집성과 집단적 응집성으로 구분하여 조직, 직무, 동료 및 상급자의 특성에 따른 영향을 중심으로 측정하였다.

#### 나) 집단 응집성과 교사헌신의 관계

집단 응집성과 교사헌신의 관계는 주로 집단 응집성을 교사간의 협력이라는 관점에서 측정함으로써 교사헌신과의 관계를 밝히는데 초점을 두어 왔으며, 대부분 협력과 교사의 헌신과는 정적인 관계가 있음을 보고하고 있다(Firestone & Pennell, 1993; Johnson, 1990; Little, 1990; Louis & Smith, 1992; Kushman, 1992; Reyes, 1992; Rosenholtz, 1989). 대표적으로 Firestone와 Pennell(1993)은 교사들 사이의 협력은 교사들의 고립감을 해소시켜줌으로써 교육활동에 전념하게 하여 헌신수준이 높아질 수 있음을 제시하고 있다. 또한, Louis와 Smith(1992)는 질적연구를 통해 교사들 사이의 협력이 헌신 수준을 높일 수 있음을 주요한 결과로 제시하고 있다. 교사들 사이의 협력과 교사헌신과의 관계를 양적으로 구명한 Kushman(1992), Reyes(1992) 등의 연구에서도 교사들 사이의 협력 및 우호적인 분위기는 교사의 헌신과 유의미한 정적인 상관관계가 있음을 제시하고 있다.

한편, Rosenholtz(1989)는 교사들 사이의 협력과 교사헌신 사이에는 직접적이 아닌 간접적인 관련이 있으며, 교육활동에 관한 자료를 공유하거나 상호간에 도움을 주고 받는 활동을 통해 교사의 헌신수준이 높아질 수 있음을 보고하고 있다. 특히 교사들 사이의 협력은 학습기회와 수업에 대한 교사의 효능감을 바탕으로 교사헌신에 간접적인 영향을 미칠 수 있음을 제시하고 있다.

#### 4) 지속적 학습기회

##### 가) 개념 및 측정

학교조직 차원에서 교육에 후원적인 환경을 조성하는 전략은 교육의 유효성을 높일 수 있으며, 이러한 조직 특성이 지속적 학습기회의 개념이다(Tracey, Tannenbaum & Kavanagh, 1995). Baldwin과 Ford(1988)는 지속적 학습기회를 학습을 통해 습득한 지식과 기술을 활용하는 것을 상급자가 지원해주거나, 조직의 분위기가 적극적으로 활용되도록 하는 것으로 정의하였으며, Tracey 외(1995)는 긍정적인 업무환경을 가진 조직이 교육훈련을 통해 배운 내용을 더 많이 수행에 적용하고, 직무를 더욱 효과적으로 수행함을 연구를 통해 검증하고, 이러한 업무환경에는 지속적 학습기회가 있음을 제시하였다.

이러한 지속적 학습기회는 직무배치가 도전적이고, 학습을 촉진하는 방향으로 이루어지며, 학습의 노력에 대한 적절한 보상이 이루어지고, 업무방식의 개선노력과 혁신을 강조하는 분위기로 정의된다(강여진, 최호진, 2003; 남기찬, 임효창, 황국재, 2002; 임효창, 이인석, 박경규, 2004). 또한, 조직 구성원들이 일상 업무의 수행에서 학습이 무엇보다 중요하다는 인식을 공유하고 있는 조직문화라고 정의하며, 공유된 가치가 강조되기도 한다(허윤정, 윤지환, 차석빈, 2007).

그러나 지속적 학습기회는 단순히 교육에 참여하는 것을 독려하는데 그치는 것이 아니라 다양한 학습으로부터 얻은 지식을 조직 구성원들끼리 서로 지원하는 것을 포괄하는 것으로 정의되고 있다. 즉, 지속적 학습기회는 다양한 자원으로부터 지식, 태도 및 기술을 습득하고, 업무에 적용하며, 조직 구성원들 사이에 이를 공유하는 것을 장려하고 지원하는 것을 포괄하는 개념으로 볼 수 있다(Reichers & Schneide, 1990).

따라서 지속적 학습기회는 조직 구성원들에게 다양한 학습기회를 제공하고, 학습의 결과에 대한 적절한 보상을 제공하며, 학습으로부터 얻은 지식을 조직 구성원들끼리 서로 공유하는 분위기로 정의할 수 있다.

#### 나) 지속적 학습기회와 교사헌신의 관계

지속적 학습기회와 교사헌신의 관계를 제시하고 있는 선행연구에서는 대부분 지속적 학습기회와 교사헌신이 정적인 상관관계가 있는 것으로 보고하고 있다(노민구, 1995; 정광희, 2009; Firestone & Pennell, 1993; Hackman & Oldham, 1980; Hausman & Goldring, 2001; Rosenholtz & Simpson, 1990).

대표적으로 노민구(1995)는 교사들에게 다양한 성장의 기회를 제공하는 것이 교사들의 조직에 대한 헌신수준을 높이는데 가장 주요한 요인임을 제시하고 있다. 또한, 정광희(2009)는 교사들이 접할 수 있는 전문성 개발 및 학습기회가 교사헌신에 영향을 줄 수 있음을 제시하면서 교원 연수를 통해 새로운 지식, 기술, 정보를 습득하고 학생지도에 있어 새로운 시각을 갖게 됨으로써 교사헌신 수준이 높아질 수 있음을 강조하였다.

국외에서도 교사들에게 다양한 학습기회를 제공하는 것은 교사들의 지적 성장을 돕고, 교육활동의 효과성을 높여줌으로써 궁극적으로 직무나 조직에 대한 헌신수준을 높힐 수 있음을 공통적으로 밝히고 있다(Firestone & Pannell, 1993; Hackman & Oldham, 1980). 특히 Rosenholtz(1989)는 교사들에게 학습기회를 제공하는 것은 교사헌신에 직접적인 영향을 미칠 수 있음을 제시하고 있으며, 이러한 효과는 교직경력이 많은 교사보다는 초임교사에게 더욱 클 수 있음을 밝히고 있다(Rosenholtz & Simpson, 1990).



### III. 연구방법

#### 1. 연구설계

이 연구는 마이스터고등학교의 교사현신과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계를 구명하는데 목적이 있었다. 연구의 종속변인은 교사현신이며, 독립변인은 개인 변인 및 조직 변인이다. 개인 차원의 변인은 크게 인구통계학적 변인과 사회심리적 변인으로 구분할 수 있으며, 인구통계학적 변인은 성별, 연령, 교직경력, 학력, 담당교과, 결혼여부, 직위 등으로 구성되고, 사회심리적 변인은 교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백 등으로 구성된다. 조직 차원의 변인은 조직 형태적 변인과 조직 문화적 변인으로 구분할 수 있으며, 조직 형태적 변인은 설립유형과 학교규모로 구성되고, 조직 문화적 변인은 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등으로 구성된다.

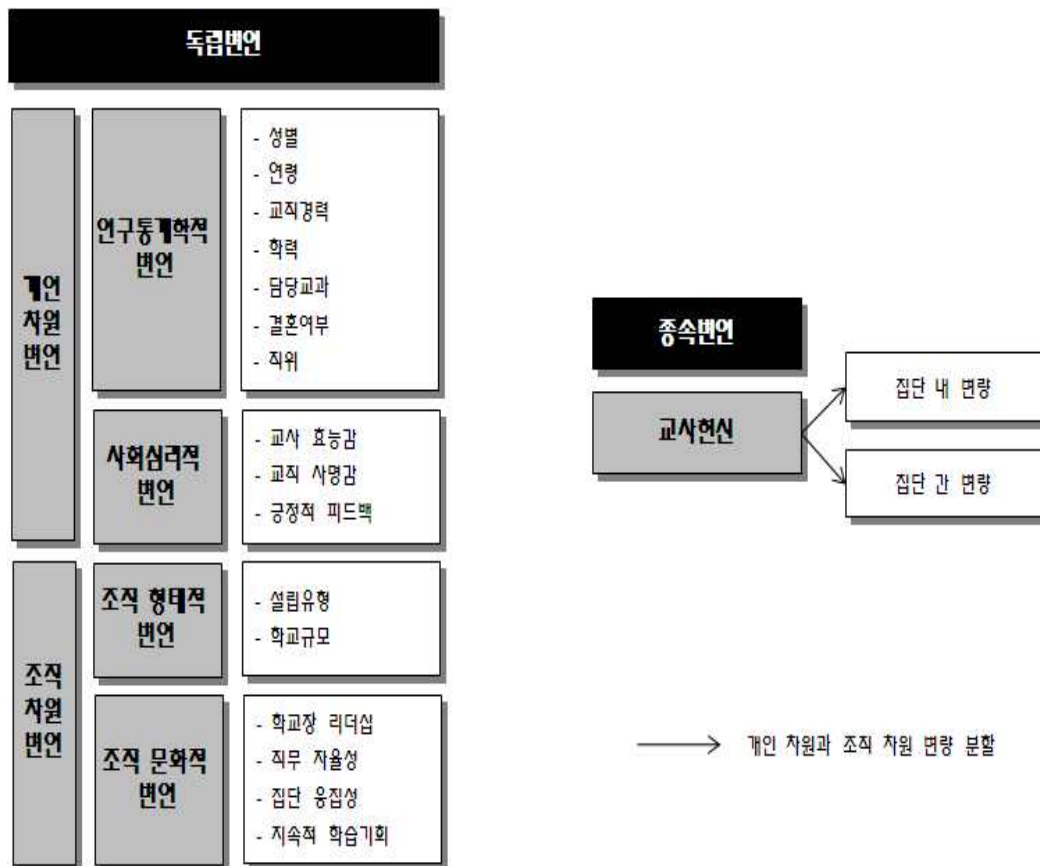
이와 같이 마이스터고등학교의 교사현신과 개인 및 조직 변인을 종합적으로 구명함에 있어 개인 차원의 변인은 개인을 분석단위로 하며, 조직 차원의 변인은 조직을 분석단위로 한다는 점에서 개인 차원(Level 1)과 조직 차원(Level 2)이라는 위계적 수준으로 구분된다. 따라서 개인 차원 변인은 소속된 집단에 관계 없이 개인별로 독립적인 특성(점수)을 갖는 변인을 의미하며, 조직 차원 변인은 동일한 집단에 소속된 구성원들은 상호 종속적인 반면 다른 집단의 구성원들과는 독립적인 특성을 갖는 변인을 의미한다(Raudenbush & Bryk, 2002). 즉, 개인 차원 변인은 교사의 내재적 특성으로 개인별로 서로 독립적인 특성을 갖고, 개인별로 서로 다른 점수를 갖게 되는 반면, 조직 차원 변인인 설립유형, 학교규모, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등은 동일한 마이스터고등학교에 소속된 교사들에게 동일한 영향을 미치며, 다른 마이스터고등학교에 소속된 교사와는 다른 점수를 갖게 된다. 따라서 개인 차원 변인은 개별 교사에 따라 상이한 값을 갖는 자료이며, 조직 차원 변인은 마이스터고등학교별로 하나의 값을 갖는 자료로 구성된다.

개인 차원 변인과 조직 차원 변인의 위계적 구조로 이루어진 변인 간의 관계 분석을 위해 김기용과 나승일(2010)은 “위계적 선형모형 분석(HLM: Hierarchical Linear Model)의



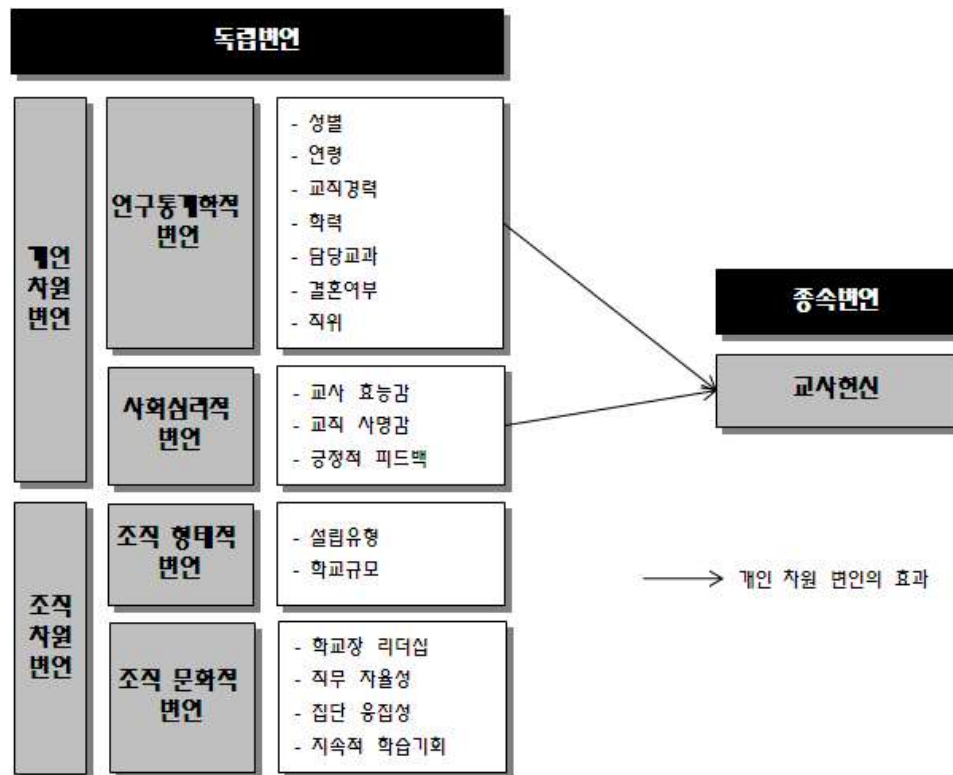
기초모형(Null Model), 중간모형(Mean Model), 연구모형(Explanatory Model)을 순차적으로 설정”(p. 60)하였으며, 이 연구에서도 마이스터고등학교 교사현신과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계 분석을 위해 이와 같은 연구 모형을 설정하였다.

먼저 HLM 기초모형(무선효과 일원변량분석)은 집단 내 모형과 집단 간 모형에 독립변인을 투입하지 않고, 종속변인인 교사현신과 집단 구분만 있는 최소 모형으로 설정하였다. 기초모형은 마이스터고등학교 교사현신에 관한 개인 차원과 조직 차원의 변량 분할과 집단 내 상관계수(ICC) 도출을 통해 교사현신이 조직(마이스터고등학교)에 따라 차이가 있는지를 구명하기 위해 설정하였다([그림 III-1] 참조).



[그림 III-1] 마이스터고등학교 교사현신에 대한 개인 및 조직차원의 변량 분할을 위한 HLM 기초모형

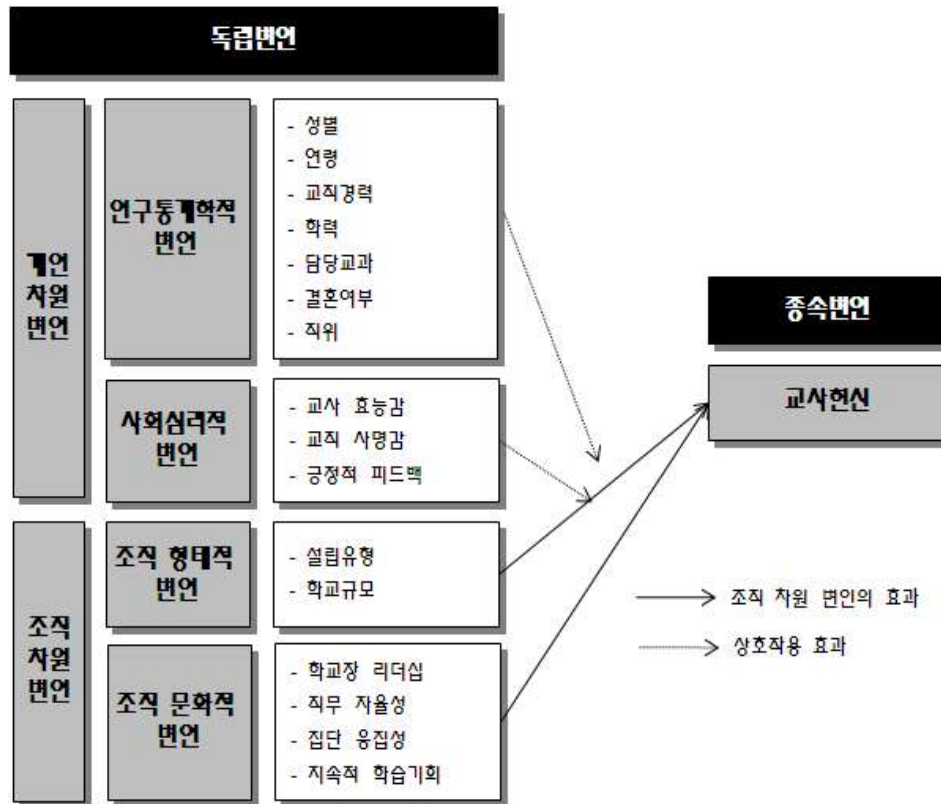
다음으로 HLM 중간모형(무선효과 회귀계수모형)은 집단 내 모형에 개인 차원 독립변인인 교사 특성(인구통계학적 변인, 사회심리적 변인) 변인을 투입하고, 집단 간 모형에는 독립변인을 투입하지 않는 모형으로 설정하였다. 중간모형은 마이스터고등학교 교사현신에 대한 개인 차원 변인의 효과를 구명하기 위해 설정하였다([그림 III-2] 참조).



[그림 III-2] 마이스터고등학교 교사현신에 대한 개인 차원 변인의 효과 분석을 위한 HLM 중간모형

마지막으로 HLM 연구모형(절편-결과 모형)은 집단 내 모형에 개인 차원 독립변인을 투입하고, 집단 간 모형에 조직 차원 독립변인(설립유형, 학교규모, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회)을 투입한 모형을 설정하였다. 연구모형은 마이스터고등학교 교사현신에 관한 조직 차원 변인의 효과, 개인 차원 변인과 조직 차원 변인의 상호작용

용 효과를 구명하기 위해 설정하였다([그림 Ⅲ-3] 참조).



[그림 Ⅲ-3] 마이스터고등학교 교사헌신에 대한 조직 차원 변인의 효과 및 개인 차원과 조직 차원 변인의 상호작용 효과 분석을 위한 HLM 연구모형

## 2. 연구대상

이 연구의 초점은 마이스터고등학교 교사헌신에 관한 것이다. 이에 따라 1~2차 선정 21개 마이스터고등학교에 재직하는 교사(전문교과 교사, 보통교과 교사)를 모집단으로 설정하였다. 2010년에 개교한 21개교만으로 한정된 이유는 현재 38개 마이스터고등학교가 지정되어 있으나, 21개교를 제외한 나머지 학교는 마이스터고등학교로 운영체제를 개편한지 1년

밖에 되지 않았거나, 아직 개편하지 않아 기존의 특성화고등학교 운영체제와 혼재되어 있어 마이스터고등학교 운영체제가 아직 완벽하게 정착되었다고 판단하기 어려운 점을 고려하였다. 또한, 마이스터고등학교에는 보통교과 교사, 전문교과 교사, 기타 교사(보건, 영양, 사서, 상담교사 등) 등이 재직하고 있으나, 기타 교사의 경우 정규수업을 직접적으로 담당하지 않기 때문에 이 연구에서 제시하고 있는 교사현신의 대상에 부합하지 않는다고 판단되어 보통교과 교사와 전문교과 교사로 한정하였다.

현재 1~2차 선정 21개 마이스터고등학교에는 총 1,261명의 교사가 재직하고 있으며, 담당교과별로는 보통교과 교사가 466명, 전문교과 교사가 795명 재직 중이다(한국직업능력개발원, 2012).

한편, 이 연구에서는 유층표집(stratified sampling) 방법을 활용하여 표본을 추출하였다. 유층표집 방법은 모집단 내에 동일성을 갖는 여러 개의 하위집단이 있다고 가정할 때 모집단을 속성에 따라 계층으로 구분하고, 각 계층에서 단순 무선표집을 하는 방법을 의미한다. 이는 마이스터고등학교 관련 선행연구에서 제시하고 있는 전문교과 교사와 보통교과 교사의 차이점을 반영하여 담당교과의 비율이 반영된 표집이 이루어질 필요가 있기 때문이다. 따라서 모집단의 전문교과 교사와 보통교과 교사의 비율이 1.71:1임을 반영하여 전문교과 교사 252명과 보통교과 교사 168명 등 총 420명(학교별 20명)을 표집하였으며, 마이스터고등학교별로 교사 명부를 확보하여 전문교과 교사 12명, 보통교과 교사 8명씩을 무선표집하였다. 이는 모집단의 수가 1,261명일 경우 최소 표본 크기인 297명을 충족시켜 대표성을 확보하였다고 할 수 있다(Krejcie & Morgan, 1970).

또한, 위계적 선형모형 분석에 필요한 적정 수의 표집을 충족시킬 필요가 있다. 이는 다수준 분석시 조직 내 동일성과 조직 간 다양성을 확보할 수 있는 조사대상과 표본의 크기를 선정하는 것이 무엇보다 중요하기 때문이다. 일반적으로 위계적 선형모형 분석에서는 추정과 표준오차의 정확성을 위해 조직 수준에서 30개 이상의 집단이 필요한 것으로 제시되고 있으나(Kreft, 1996), 적절성을 갖기 위해서는 얼마나 많은 표본 수를 필요로 하는가에 대한 명확한 지침은 없는 상태이다(Pollack, 1998). 또한, 집단을 많이 확보하였다면 집단 내 개인의 수는 적어도 무방하며, 반대로 개인의 수가 많다면 집단의 수는 적어도 무방

함도 제시되고 있다(이혜정, 2012). 특히 개인 차원에서는 집단별로 최소 5명 이상의 자료가 표집되어야 자료 가공시 나타나는 편의성(biases)이 감소하기 때문에 조직을 대표하는 집단자료로 활용할 수 있다(김강호, 2008; Bliese, 1998). 이러한 점들을 고려해볼 때 21개 집단에서 20명씩을 표집한 것은 집단 수가 다소 적기는 하지만, 통계 분석상에 심각한 오류를 발생시킬 정도는 아닌 것으로 판단내릴 수 있다.

### 3. 조사도구

이 연구에서는 연구목적 달성을 위한 조사도구로 질문지를 사용하였다. 질문지는 교사헌신 측정도구, 교사 효능감 측정도구, 교직 사명감 측정도구, 긍정적 피드백 측정도구, 학교장 리더십 측정도구, 직무 자율성 측정도구, 집단 응집성 측정도구, 지속적 학습기회 측정도구 및 일반적 특성 등으로 구성하였다. 일반적 특성의 경우 성별, 연령, 교직경력, 최종학력, 담당교과, 결혼 여부, 직위 등과 같은 기본적인 정보를 구하는 형식으로 구성하였다. 응답양식은 5점 리커트 척도 및 선택형 문항을 활용하였다.

특히 교사헌신 측정도구는 연구자가 선행연구 고찰을 통하여 도출한 교사헌신의 개념화를 토대로 구인화하고, 기존 교사헌신 측정도구를 참고하여 연구자가 마이스터고 교사헌신을 측정하기에 적합하도록 직접 개발하였다. 이외의 교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회에 대한 측정도구는 선행 측정도구를 이 연구의 목적과 대상에 맞도록 변안하거나 기존 도구의 문항을 추출하여 수정·보완하는 방식으로 활용하였다. 이 연구에서 활용된 조사도구를 제시하면 <표 III-1>과 같다.

〈표 III-1〉 조사도구 구성

구분				문항수	문항번호
독립변인	개인 차원 변인	인구통계학적 특성		7	X-1~7
		교사 효능감	학습촉진	4	II-1~4
			교수활동	4	II-5~8
			교수관리	4	II-9~12
		교직 사명감		4	III-1~4
		긍정적 피드백		5	IV-1~5
	조직 차원 변인	설립유형 <sup>1)</sup>		-	-
		학교규모 <sup>2)</sup>		-	-
		학교장 리더십		7	V-1~7
		직무 자율성	작업 스케줄	3	VI-1~3
			의사결정	3	VI-4~6
			방법론	3	VI-7~9
		집단 응집성	집단 유인성	4	VII-1~4
			구성원 동기	5	VII-5~9
			상호작용	5	VII-10~14
			집단 일체감	5	VII-15~19
		지속적 학습기회		7	VIII-1~7
종속변인	교사헌신	수업	가치인식	2	I-1~2
			동일시	1	I-3
			관여	2	I-4~5
		학생	가치인식	2	I-6~7
			동일시	1	I-8
			관여	2	I-9~10
		학교조직	가치인식	2	I-11~12
			동일시	2	I-13~14
			관여	2	I-15~16

1) 설립유형: 연구자가 직접 확인하여 분석에 활용하였음.

2) 학교규모: 한국직업능력개발원 분기별 모니터링 자료(2011)의 ‘학급수’를 활용하였음

이 연구의 조사도구는 타당성과 신뢰성 확보를 위해 관련 분야의 전문가를 대상으로 타당성 검토와 예비조사를 통해 수정·보완되고 검증과정을 거쳐 본조사에 활용되었다. 먼저

관련 분야 전문가 대상 타당성 검토는 직업교육을 전공하고, 특성화고등학교 혹은 마이스터고등학교와 관련하여 연구 경험이 있는 교수 및 연구자 2인과 마이스터고등학교 교사 3인 등 총 5인을 대상으로 2012년 9월 30일부터 10월 5일까지 실시하였다. 특히 연구자가 개발한 마이스터고등학교 교사현신 측정도구가 구인별 조작적 정의에 맞게 문항 설정이 이루어졌는지 내용타당도를 검토 받았으며, 그 외에 모든 변인의 측정문항의 진술이나 표현 방식이 조사 대상에 부합하도록 적절한지 의견을 조사하고 이를 반영하였다.

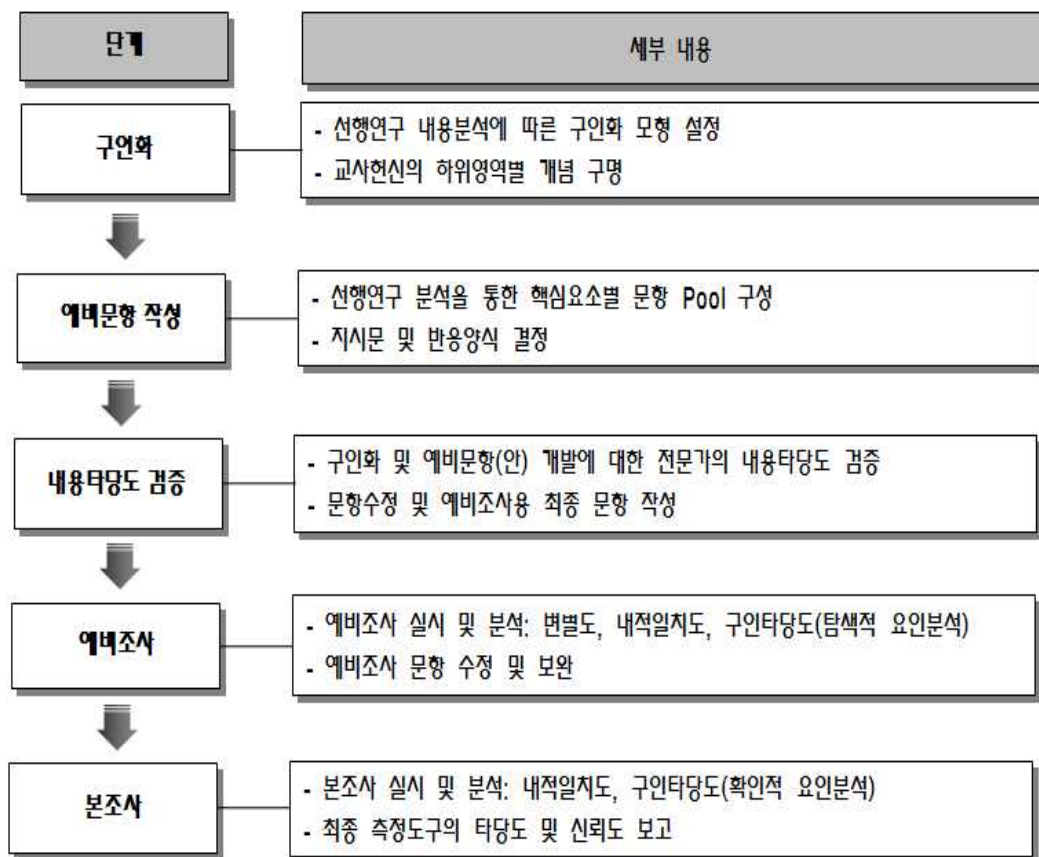
예비조사는 3개 마이스터고 60명의 교사를 대상으로 2012년 10월 17일부터 10월 23일까지 실시하였다. 예비조사에서는 60명의 교사가 모두 응답하였고, 60명의 자료가 모두 분석에 활용되었다. 특히 연구자가 개발한 마이스터고등학교 교사현신 측정도구의 경우 내적합치도와 구인타당도를 검증하였다. 내적합치도 검증을 위해서 Cronbach  $\alpha$ 와 문항-전체 상관계수를 분석하였으며, 구인타당도 검증을 위해서 요인분석을 실시하였다. 그리고 선행연구의 측정도구를 활용한 교사 효능감, 교직사명감, 긍정적 피드백, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등의 측정도구는 내적일치도(Cronbach  $\alpha$ )를 검증하였다.

본조사에서는 모든 측정도구에 대하여 최종적으로 내적일치도 계수를 통해 신뢰도를 확인하고, 확인적 요인분석(confirmatory factor analysis)을 통해 구인타당성을 확보하였다. 확인적 요인분석에서는 표준화적재지(표준화 회귀계수)가 0.5 이상이면 구인타당성은 확보되었다고 할 수 있으나(김계수, 2010), 보다 엄격하게는 표준화적재치가 0.7 이상일 때 개별 관측변수의 신뢰도를 확보할 수 있다(배병렬, 2011). 이 연구에서는 0.7을 기준으로 하되, 일부 측정도구에 대해서는 0.5 이상까지 인정하였다.

## 가. 교사현신 측정도구

이 연구에서 교사현신 측정도구는 연구자가 새롭게 개발하여 활용하였다. 교사현신 측정도구 개발 절차는 [그림 III-4]와 같이 구인화, 예비문항 작성, 내용타당도 검증, 예비조사 및 본조사의 과정의 과정으로 이루어졌다. 이는 교사현신에 대한 선행연구 내용분석과 관

런 이론에 기반하여 하위영역을 설정하고 이에 대한 예비문항을 작성하였다. 작성된 예비 문항(안)은 전문가의 내용타당도 검토 결과에 따라 수정하고, 예비조사를 통해 문항 수정 및 보완이 이루어진 이후에 본조사에 활용하였다.



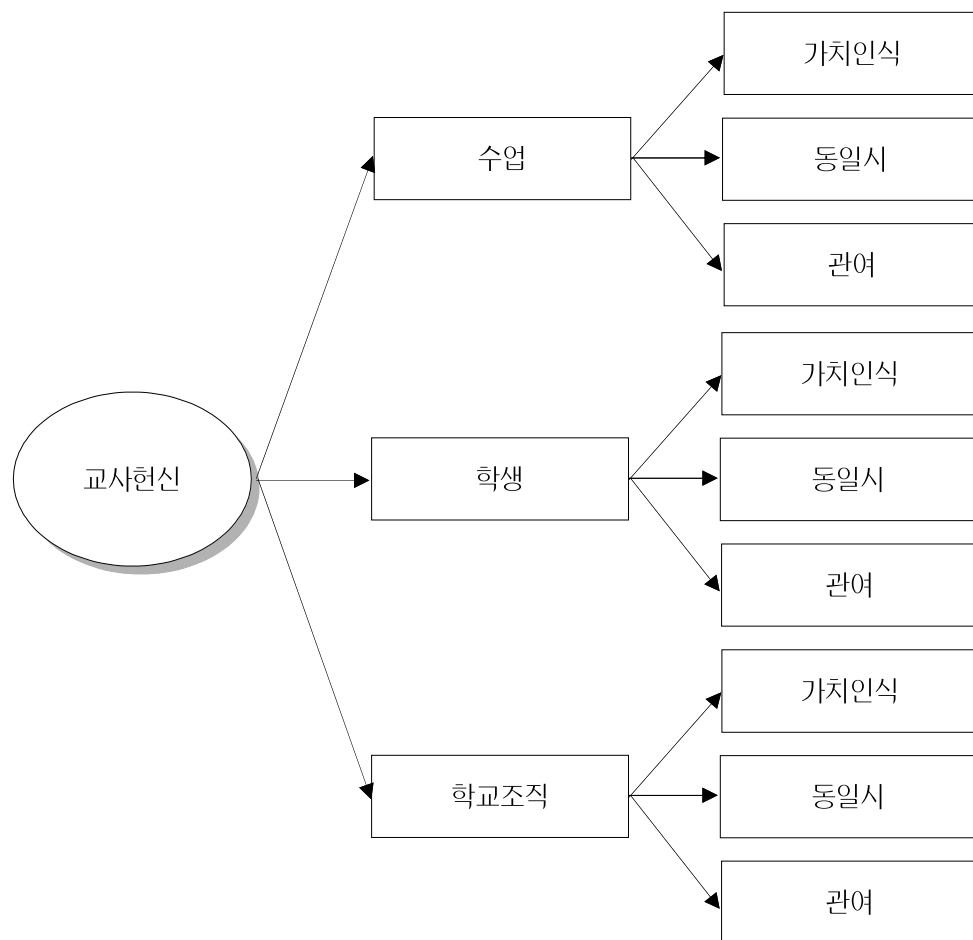
[그림 Ⅲ-4] 교사헌신 측정도구의 개발 절차

### 1) 구인화

교사헌신의 개념적 구인은 교사헌신에 대한 조작적 정의를 기초로 선행연구를 통해 규명된 내용을 분석함으로써 설정하였다. 이 연구에서 교사헌신의 개념적 정의는 교사가 수업, 학생 및 학교조직에 대하여 갖는 가치인식, 동일시 및 관여의 정도이다.



따라서 교사헌신을 선행연구(Firestone & Rosenblum, 1998; Firestone & Pennell, 1993; Reyes, 1996; Rosenholtz, 1989; Tyree, 1996, 김태영, 2007; 노종희, 2004; 홍창남, 2005)에서 제시하고 있는 구성 요인을 바탕으로 수업, 학생, 학교조직 등의 세 가지 대상에 대한 가치 인식, 동일시 및 관여로 구인화하였다([그림 III-5] 참조).



[그림 III-5] 교사헌신의 개념적 구인화 모형

여기에서 ‘수업’은 교사가 수업의 중요성을 인식하고, 정서적으로 일체감을 느끼며, 수업을 잘 하기 위하여 실제로 노력하는 정도를 의미한다. ‘학생’은 교사가 학생의 중요성을 인

식하고, 정서적으로 일체감을 느끼며, 학생의 교육적 성장을 위하여 실제로 노력하는 정도를 의미한다. 마지막으로 ‘학교조직’은 교사가 학교조직의 중요성을 인식하고, 정서적으로 일체감을 느끼며, 학교조직의 목표와 가치의 실현을 위하여 실제로 노력하는 정도를 의미한다(<표 III-2> 참조).

〈표 III-2〉 교사헌신의 개념적 속성

구분		정의
수업	가치인식	교사로서 수업이 중요하다고 인식하는 정도
	동일시	수업에 대하여 정서적으로 느끼는 일체감의 정도
	관여	수업을 잘 하기 위하여 실제로 노력하는 정도
학생	가치인식	교사로서 학생이 중요하다고 인식하는 정도
	동일시	학생에 대하여 정서적으로 느끼는 일체감의 정도
	관여	학생의 교육적 성장을 위하여 실제로 노력하는 정도
학교조직	가치인식	교사로서 학교조직이 중요하다고 인식하는 정도
	동일시	학교조직에 대하여 정서적으로 느끼는 일체감의 정도
	관여	학교조직의 목표와 가치의 실현을 위하여 실제로 노력하는 정도

## 2) 예비문항 작성

개념적 구인화 모형을 설정한 후 이를 토대로 교사헌신 측정을 위한 예비문항을 작성하였다. 먼저 교사헌신에 대한 문항 풀(pool)을 구성하였는데, 이는 개념적 구인화 과정을 통해 도출된 구인에 대하여 교사헌신을 측정한 선행연구(Firestone & Rosenblum, 1998; Firestone & Pennell, 1993; Reyes, 1996; Rosenholtz, 1989; Tyree, 1996, 김태영, 2007; 노종희, 2004; 홍창남, 2005)의 문항을 참조하여 예비문항을 작성하였다. 한편, 예비문항 작성을 위해서는 하위영역별로 몇 개의 문항을 작성할 것인지가 먼저 논의되어야 하는데, 일반적으로 최종 검사에서 하위영역별로 3~15개 정도의 문항을 구성할 것을 제안하고 있기 때문에(Crocker & Algina, 1986; Walsh & Betz, 1995), 이를 고려하여 하위영역별로 예비문항

을 작성하였다. 이러한 개념을 적용하여 교사현신의 하위영역별로 6개의 예비문항이 작성되었다. 구체적으로 ‘수업’ 6문항, ‘학생’ 6문항, ‘학교조직’ 6문항으로 총 18문항의 예비문항이 작성되었다([부록 2] 예비조사용 질문지 참조).

다음으로 개발된 문항에 대하여 지시문과 응답양식을 결정하였다. 지시문은 자신의 수준을 고려하여 응답할 수 있도록 ‘나는~’이라고 작성하고, 각 문항에 대하여 자신의 상황을 고려하여 가장 적절한 응답지에 체크하도록 하였다. 특히 교사현신에 대한 가치인식, 동일시, 관여의 정도를 측정하여야 한다는 점을 충분히 고려하였다. 이를 위해 ‘가치인식’과 관련된 문항은 현신의 대상을 얼마나 중요하다고 인식하는지를 응답할 수 있도록 ‘~ 중요하다고 생각한다’ 등과 같이 작성하였다. ‘동일시’와 관련된 문항은 현신의 대상에 대하여 정서적으로 느끼는 일체감의 정도에 대해 응답할 수 있도록 ‘~로부터 보람과 즐거움을 느낀다’, ‘~로부터 만족한다’ 등과 같이 작성하였다. 또한, ‘관여’와 관련된 문항은 현신 대상에 대하여 실제로 노력하는 정도를 응답할 수 있도록 ‘~ 노력하고 있다’ 등과 같이 작성하였다.

측정도구의 반응양식은 선행연구의 반응양식을 참고하여 ‘전혀 그렇지 않다(1), 그렇지 않다(2), 보통이다(3), 그렇다(4), 매우 그렇다(5)’의 5점 Likert 척도를 활용하여 평정할 수 있도록 구성하였다.

### 3) 내용타당도 검증

연구자가 선행연구를 통하여 개발한 예비문항이 실제로 마이스터고등학교 교사현신을 측정하기에 타당한지에 대한 내용타당도를 검토하였다. 내용타당도 검토는 직업교육을 직업교육을 전공하고, 특성화고등학교 혹은 마이스터고등학교와 관련하여 연구 경험이 있는 교수 및 연구자 2인과 마이스터고등학교 교사 3인 등 총 5인을 대상으로 검토하였다.

검토 결과 일반적인 학교의 교사현신이 아닌 마이스터고등학교의 특성을 반영한 교사현신을 측정할 수 있는 문항으로 구성하여야 한다는 수정·보완 의견이 제시되었다. 이에 따라 설문문항에 ‘영마이스터 양성을 목적으로~’, ‘마이스터고의 교육목표와 부합하도록~’, ‘내가 가르치는 학생이 영마이스터로 성장하는 것이~’, ‘학생들이 영마이스터로 성장할 수

있도록~, ‘우리 학교가 마이스터고로 지속적으로 발전해나가는 것이~’, ‘우리 학교가 마이스터고등학교로 체제 개편한 이후~’ 등의 문구를 추가하여 마이스터고의 특성을 최대한 반영할 수 있도록 수정·보완하였다.

#### 4) 예비조사

예비조사 자료를 통해 문항의 신뢰도 분석, 문항-전체 상관분석, 요인분석을 실시하였다. 교사현신 측정도구 18개 문항의 내적일치도 계수는 0.907로 높은 신뢰도를 나타냈으며, 3번, 10번 문항을 제거할 경우 전체 내적일치도 계수가 약간 증가하는 것 외에는 대체로 낮아지는 것으로 나타났다([부록 3] 예비조사 결과 참조). 또한, 하위변인별 내적일치도 계수 역시 ‘수업’이 0.725, ‘학생’이 0.756, ‘학교조직’이 0.885 등으로 비교적 양호한 것으로 나타났다.

또한, 문항의 변별도를 판단하기 위해 문항-전체 상관분석을 실시하였다. 문항-전체 상관분석은 교사현신 18개 문항의 총점과 개별 문항간의 상관계수 분석을 통해 이루어졌다. 문항 간 내적 합치도가 높으면 개별 문항과 전체 총점과의 상관계수가 높아야 한다. 분석 결과 3번, 10번 문항을 제외한 16개 문항은 전체 교사현신 값과 0.504~0.876의 유의미한 상관관계가 나타나 변별도가 확보되었다([부록 3] 예비조사 결과 참조).

예비조사 분석 결과를 바탕으로 3번, 10번 문항의 경우 문항의 내적일치도와 변별도가 모두 부적절한 것으로 나타났으며, 이는 3번과 10번 문항이 교사현신을 측정한다기보다는 교사로서의 즐거움 혹은 만족감 등에 초점이 맞추어져 발생한 문제라고 판단되어 본조사에서는 문항을 삭제하였다.

#### 5) 본조사

본조사에서는 최종적으로 개발된 16개 문항에 대하여 신뢰도 분석과 확인적 요인분석(confirmatory factor analysis)을 실시하였다. 먼저 교사현신 16문항에 대한 신뢰도 분석 결과 내적일치도 계수(alpha)는 0.921로 양호하게 나타났으며, 하위변인별 내적일치도 계수

역시 ‘수업’ 0.777, ‘학생’ 0.812, ‘학교조직’ 0.896 등으로 양호한 것으로 나타났다.

또한, 교사현신 측정도구에 대한 확인적 요인분석을 실시한 결과는 <표 III-3>과 같다. 확인적 요인분석을 실시한 결과 모든 문항이 각 하위변인에 유의미하게 적재되는 것으로 나타났으며, 하위요인별 요인적재량(표준화 계수)은 ‘수업’이 0.527~0.739, ‘학생’이 0.622~0.772, ‘학교조직’이 0.649~0.869로 대체로 양호한 것으로 나타났다. 문항 2번의 표준화 계수가 0.527로 다른 문항에 비해 상대적으로 낮은 수치를 보였으나, 일반적으로 0.5 이상인 경우 타당성을 확보할 수 있으므로 문항을 제거하지 않고 그대로 활용하였다. 모형 적합도 역시 대부분의 적합도 지수가 수용 가능한 수준인 것으로 나타나 교사현신 도구의 신뢰도와 구인타당성을 확보하였다.

〈표 III-3〉 교사헌신 측정도구의 확인적 요인분석 결과

구분	비표준화 계수	표준화 계수	표준오차	C.R.
수업				
1. 영마이스터 양성을 위한 수업의 중요성 인식	1.000	0.591	-	-
2. 수업을 잘 하는 것에 대한 중요성 인식	1.129	0.527	0.132	8.540***
3. 수업시간을 통한 만족감	1.067	0.659	0.106	10.071***
4. 수업을 잘하기 위한 노력	1.312	0.739	0.121	10.858***
5. 열의를 다한 수업진행	1.048	0.712	0.099	10.609***
학생				
6. 학생의 중요성에 대한 인식	1.000	0.669	-	-
7. 학생의 성장으로부터의 보람	1.239	0.690	0.104	11.915***
8. 학생과의 관계로부터의 즐거움	0.927	0.622	0.085	10.877***
9. 학생의 성장을 위한 노력	1.207	0.772	0.092	13.086***
10. 학생 지원을 위한 활동 실천	1.062	0.659	0.093	11.452***
학교조직				
11. 학교발전의 중요성에 대한 인식	1.000	0.710	-	-
12. 마이스터고등학교 운영체제에 대한 동의	1.007	0.739	0.072	13.918***
13. 학교 구성원으로서의 자부심	1.318	0.869	0.081	16.284***
14. 학교발전으로부터의 만족감	1.179	0.854	0.074	16.023***
15. 학교업무에의 참여	1.084	0.811	0.071	15.251***
16. 학교발전을 위한 활동 실천	0.952	0.649	0.078	12.253***

주1) 적합도 지수:  $\chi^2=541.059(df=101, p=0.000)$ , RMR=0.034, GFI=0.825, NFI=0.843, IFI=0.868, CFI=0.868

주2) 유의도: \*\*\*= $p<0.001$

## 나. 개인 변인 측정도구

### 1) 교사 효능감 측정도구

이 연구에서 교사 효능감은 교사가 학생의 수행에 영향을 미칠 수 있는 능력을 가지고 있다고 판단하는 정도를 의미한다(Ashton, 1984). 교사 효능감 측정도구는 Tschannen-Moran

외(1998)의 교사 효능감 척도(Teacher's Sense of Teacher Efficacy Scale)를 변안하여 활용하였다. 이 도구는 학생의 학습촉진에 대한 효능감(efficacy in student engagement), 교수행위에 대한 효능감(efficacy in instructional practices), 학급관리에 대한 효능감(efficacy in classroom management) 등의 3개 영역의 총 12개 문항으로 구성되어 있다. 그리고 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ ) 계수는 영역별로 학습촉진에 대한 효능감이 0.81, 교수행위에 대한 효능감이 0.86, 학급관리에 대한 효능감이 0.86 등으로 양호한 수준이었다.

이 연구에서 교사 효능감 측정도구는 학습촉진(student engagement) 4문항, 교수활동(instructional practices) 4문항, 교수관리(classroom management) 4문항 등 총 12문항으로 이루어져 있다. 응답범위는 Tschannen-Moran 외(1998)의 도구의 응답범위에 따라 5점 리커트 척도로 측정되었다.

교사 효능감 측정도구는 예비조사를 통해 신뢰도를 확보하였다. 예비조사 자료에 대한 신뢰도 분석 결과 교사 효능감 12문항 전체의 내적 일치도(alpha)는 0.876으로 높은 신뢰도를 보이는 것으로 나타났다. 또한, 하위변인별 내적일치도는 학습촉진 4문항 0.763, 교수활동 4문항, 0.777, 교수관리 4문항 0.768 등으로 비교적 양호하였다. 따라서 본조사에서는 문항의 표현만을 응답자가 이해하기 쉽도록 일부 수정하여 활용하였다.

본조사 자료에 대한 신뢰도 분석 결과 교사 효능감 12문항 전체의 내적일치도는 0.902로 높은 신뢰도를 나타내었다. 하위변인별 내적일치도는 학습촉진 0.766, 교수활동 0.808, 교수관리 0.835 등으로 비교적 양호하였다.

또한, 교사 효능감 측정도구에 대한 확인적 요인분석을 실시한 결과는 <표 III-4>와 같다. 확인적 요인분석을 실시한 결과 모든 문항이 각 하위변인에 유의미하게 적재되는 것으로 나타났으며, 하위요인별 요인적재량(표준화 계수)은 학습촉진 0.509~0.797, 교수활동 0.698~0.739, 교수관리 0.731~0.768로 대체로 양호한 것으로 나타났다. 문항 4번의 표준화 계수가 0.509로 다른 문항에 비해 상대적으로 낮은 수치를 보였으나, 일반적으로 0.5 이상인 경우 타당성을 확보할 수 있으므로 문항을 제거하지 않고 그대로 활용하였다. 모형 적합도 역시 대부분의 적합도 지수가 수용 가능한 수준인 것으로 나타나 교사 효능감 도구의 신뢰도와 구인타당성을 확보하였다.

〈표 III-4〉 교사 효능감 측정도구의 확인적 요인분석 결과

구분	비표준화 계수	표준화 계수	표준오차	C.R.
<b>학습촉진</b>				
1. 학습동기를 갖도록 지도	1.000	0.797	-	-
2. 학습에 대한 자신감을 갖도록 지도	0.933	0.781	0.059	15.748***
3. 의미 있는 학습내용 전달	0.860	0.751	0.057	15.093***
4. 학습촉진을 위해 학부모들과 함께 노력	0.861	0.509	0.088	9.762***
<b>교수활동</b>				
5. 좋은 질문 제시	1.000	0.720	-	-
6. 평가전략 원리 활용	1.136	0.698	0.090	12.569***
7. 별도의 설명과 예시 제시	1.003	0.709	0.079	12.747***
8. 여러 가지 수업전략 활용	1.178	0.739	0.089	13.250***
<b>교수관리</b>				
9. 학생들의 문제행동 통제	1.000	0.755	-	-
10. 학급규율을 따르도록 지도	0.972	0.747	0.069	14.093***
11. 수업을 방해하는 학생 통제	1.013	0.768	0.070	14.481***
12. 학생들과 함께 수업활동 관리	1.048	0.731	0.076	13.803***

주1) 적합도 지수:  $\chi^2=179.266(df=51, p=0.000)$ , RMR=0.024, GFI=0.931, NFI=0.919, IFI=0.941, CFI=0.941

주2) 유의도: \*\*\*= $p<0.001$

## 2) 교직 사명감 측정도구

이 연구에서 교직 사명감은 교사로서 자신의 일에 대해 긍지와 자부심을 가지며, 장인정신을 가지고 근면 성실하게 일하는 정도를 의미한다(김재덕, 2006; 김택근, 2011; 오순문, 2010). 교직 사명감 측정도구는 김재덕(2006)이 개발한 교직 사명감 측정도구를 활용하였다. 이 도구는 공인으로서의 역할 수행, 교직의 일을 최우선으로 생각하는 정도, 솔선수범하는 자세, 학생 교육에 중요한 가치를 두는 정도 등을 주로 측정하고 있으며, 단일 영역의 4개 문항으로 구성되어 있다. 또한, 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ ) 계수는 0.918로 양호한 수준이었다.

한편 이 연구에서 교직 사명감 측정도구는 총 4문항으로 이루어져 있으며, 단일영역으로



구성된다. 응답범위는 김재덕(2006)의 도구의 응답범위에 따라 5점 리커트 척도로 측정되었다.

교직 사명감 측정도구는 예비조사를 통해 신뢰도를 확보하였다. 예비조사 자료에 대한 신뢰도 분석 결과 교직 사명감 4문항 전체의 내적 일치도(alpha)는 0.739로 비교적 높은 신뢰도를 나타내었다. 따라서 본조사에서는 문항의 표현만을 응답자가 이해하기 쉽도록 일부 수정하여 활용하였다.

본조사 자료에 대한 신뢰도 분석 결과 교직 사명감 4문항 전체의 내적일치도는 0.783으로 비교적 높은 신뢰도를 나타내었다. 또한, 교직 사명감 측정도구에 대한 확인적 요인분석을 실시한 결과는 <표 III-5>와 같다. 확인적 요인분석을 실시한 결과 모든 문항이 유의미하게 적재되는 것으로 나타났으며, 요인적재량(표준화 계수)은 0.577~0.791로 대체로 양호한 것으로 나타났다. 문항 1번의 표준화 계수가 0.577로 다른 문항에 비해 상대적으로 낮은 수치를 보였으나, 일반적으로 0.5 이상인 경우 타당성을 확보할 수 있으므로 문항을 제거하지 않고 그대로 활용하였다. 모형 적합도 역시 대부분의 적합도 지수가 수용 가능한 수준인 것으로 나타나 교직 사명감 도구의 신뢰도와 구인타당성을 확보하였다.

<표 III-5> 교직 사명감 측정도구의 확인적 요인분석 결과

구분	비표준화 계수	표준화 계수	표준오차	C.R.
1. 학교의 물품을 절약하여 활용	1.000	0.577	-	-
2. 학교에서 사적인 일로 시간 낭비하지 않음	1.056	0.638	0.115	9.223***
3. 학교에서 주어진 역할을 충실히 수행	1.223	0.791	0.119	10.240***
4. 교직을 최우선으로 생각하고 수행	1.239	0.767	0.122	10.164***

주1) 적합도 지수:  $\chi^2=441.137(df=6, p=0.000)$ , RMR=0.003, GFI=0.999, NFI=0.998, IFI=1.003, CFI=1.000

주2) 유의도: \*\*\*= $p<0.001$

### 3) 긍정적 피드백 측정도구

이 연구에서 긍정적 피드백은 교사의 활동과 관련된 교사의 자부심 및 타인의 인정에 대한 지각을 의미한다(김효정, 2011; 홍창남, 2005). 긍정적 피드백 측정도구는 긍정적 피드백에 대한 이론적 정의에 기반하여 교사를 대상으로 측정하기 위해 개발된 홍창남(2005)의 도구를 활용하였다. 이 도구는 학생들의 성취에 대한 자부심, 교장, 동료교사, 학생 및 학부모로부터 받는 심리적 보상의 정도 등을 측정하고 있으며, 단일 영역의 총 5개 문항으로 구성되어 있다. 또한, 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ ) 계수는 0.82로 양호한 수준이었다.

한편 이 연구에서 긍정적 피드백 측정도구는 총 5문항으로 이루어져 있으며 단일영역으로 구성된다. 응답범위는 홍창남(2005)의 도구의 응답범위에 따라 5점 리커트 척도로 측정되었다.

긍정적 피드백 측정도구는 예비조사를 통해 신뢰도를 확보하였다. 예비조사 자료에 대한 신뢰도 분석 결과 긍정적 피드백 5문항 전체의 내적 일치도(alpha)는 0.741로 비교적 높은 신뢰도를 나타내었다. 따라서 본조사에서는 문항의 표현만을 응답자가 이해하기 쉽도록 일부 수정하여 활용하였다.

본조사 자료에 대한 신뢰도 분석 결과 긍정적 피드백 5문항 전체의 내적일치도는 0.836으로 비교적 높은 신뢰도를 나타내었다. 또한, 긍정적 피드백 측정도구에 대한 확인적 요인분석을 실시한 결과는 <표 III-6>과 같다. 확인적 요인분석을 실시한 결과 모든 문항이 유의미하게 적재되는 것으로 나타났으며, 요인적재량(표준화 계수)은 0.619~0.827로 대체로 양호한 것으로 나타났다. 모형 적합도 역시 대부분의 적합도 지수가 수용 가능한 수준인 것으로 나타나 긍정적 피드백 도구의 신뢰도와 구인타당성을 확보하였다.

〈표 III-6〉 긍정적 피드백 측정도구의 확인적 요인분석 결과

구분	비표준화 계수	표준화 계수	표준오차	C.R.
1. 학생들의 감사 표현	1.000	0.619	-	-
2. 학교장의 인정	1.224	0.718	0.110	11.081***
3. 동료교사들의 인정	1.301	0.827	0.108	12.026***
4. 학부모들의 지지	1.216	0.719	0.110	11.089***
5. 학생 성취에 대한 자부심	1.016	0.675	0.096	10.603***

주1) 적합도 지수:  $\chi^2=41.171(df=5, p=0.000)$ , RMR=0.018, GFI=0.958, NFI=0.943, IFI=0.949, CFI=0.949

주2) 유의도: \*\*\*= $p<0.001$

## 다. 조직 변인 측정도구

### 1) 학교장 리더십 측정도구

이 연구에서 학교장 리더십은 교사들이 학교의 목표를 달성할 수 있도록 학교장이 영향력을 행사하는 과정을 의미한다(Moos, 1994). 학교장 리더십 측정도구는 Moss 외(1994)가 NCRVE(National Center for Research in Vocational Education)의 지원을 받아 개발한 리더 효과성 지표(LEI: Leader Effectiveness Index)를 토대로 민상기(2011)가 수정·보완하여 사용한 문항을 활용하였다. 이 도구는 리더가 상호 독립적인 과업 또는 책무를 효과적으로 수행하고 있는 정도를 측정하는 것으로 총 7개의 문항으로 구성되어 있다. 또한, 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ ) 계수는 원저자의 연구에서 0.92, 민상기(2011)의 연구에서 0.93으로 양호한 수준이었다.

한편 이 연구에서 학교장 리더십 측정도구는 총 7문항으로 이루어져 있으며, 단일영역으로 구성된다. 응답범위는 Moss 외(1994)와 민상기(2011)의 도구의 응답범위에 따라 5점 리커트 척도로 측정되었다.

학교장 리더십 측정도구는 예비조사를 통해 신뢰도를 확보하였다. 예비조사 자료에 대한 신뢰도 분석 결과 학교장 리더십 7문항 전체의 내적 일치도(alpha)는 0.943으로 높은 신뢰도

를 나타내었다. 따라서 본조사에서는 문항의 표현만을 응답자가 이해하기 쉽도록 일부 수정하여 활용하였다.

본조사 자료에 대한 신뢰도 분석 결과 학교장 리더십 7문항 전체의 내적일치도는 0.928로 높은 신뢰도를 나타내었다. 또한, 학교장 리더십 측정도구에 대한 확인적 요인분석을 실시한 결과는 <표 III-7>과 같다. 확인적 요인분석을 실시한 결과 모든 문항이 유의미하게 적재되는 것으로 나타났으며, 요인적재량(표준화 계수)은 0.679~0.879로 대체로 양호한 것으로 나타났다. 문항 5번의 표준화 계수가 0.679로 다른 문항에 비해 상대적으로 낮은 수치를 보였으나 크게 저해하지 않는다고 판단하여 문항을 제거하지 않고 그대로 활용하였다. 모형 적합도 역시 대부분의 적합도 지수가 수용 가능한 수준인 것으로 나타나 학교장 리더십 도구의 신뢰도와 구인타당성을 확보하였다.

<표 III-7> 학교장 리더십 측정도구의 확인적 요인분석 결과

구분	비표준화 계수	표준화 계수	표준오차	C.R.
1. 학교의 비전, 목표 및 가치의 효과적인 공유	1.000	0.759	-	-
2. 협동 및 주인의식의 필요성을 느낄 수 있도록 분위기 조성	1.210	0.845	0.068	17.699***
3. 교사들의 변화 촉진	1.240	0.832	0.071	17.372***
4. 교사들에게 권한 위임	1.376	0.819	0.081	17.049***
5. 외부로부터의 지원 확보	0.933	0.679	0.068	13.740***
6. 교사들의 학습촉진 환경 조성	1.256	0.833	0.072	17.407***
7. 교사들의 업무 관련 요구 충족 노력	1.318	0.879	0.071	18.549***

주1) 적합도 지수:  $\chi^2=117.339(df=14, p=0.000)$ , RMR=0.024, GFI=0.913, NFI=0.942, IFI=0.949, CFI=0.949

주2) 유의도: \*\*\*= $p<0.001$

## 2) 직무 자율성 측정도구

이 연구에서 직무 자율성은 직무를 수행하기 위해서 일정, 기준 및 방법 등을 선택하고 결정할 수 있도록 교사에게 주어지는 자유, 독립권, 재량권의 정도를 의미한다(Breaugh,

1985; Wall, Jackson & Davids, 1992; Morris & Feldman, 1996). 직무 자율성 측정도구는 Morgeson(2006)이 개발한 도구를 토대로 구자희(2009)의 연구에서 국내 실정에 맞게 수정·보완한 문항을 활용하였다. 이 도구는 직무 자율성을 작업 스케줄, 의사결정, 방법론 등의 3개의 영역으로 구분하여 영역별 3문항씩 총 9개의 문항으로 구성되어 있다. 또한, 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ ) 계수는 0.828로 양호한 수준이었다.

한편 이 연구에서 직무 자율성 측정도구는 총 9문항으로 이루어져 있으며, 작업 스케줄, 의사결정, 방법론 등의 3개 영역으로 구성된다. 응답범위는 Morgeson(2006)과 구자희(2009)의 도구의 응답범위에 따라 5점 리커트 척도로 측정되었다.

직무 자율성 측정도구는 예비조사를 통해 신뢰도를 확보하였다. 예비조사 자료에 대한 신뢰도 분석 결과 직무 자율성 9문항 전체의 내적 일치도(alpha)는 0.973으로 높은 신뢰도를 나타내었다. 또한, 하위변인별 내적일치도는 작업 스케줄 3문항 0.908, 의사결정 3문항 0.944, 방법론 3문항 0.952 등으로 비교적 양호하였다. 따라서 본조사에서는 문항의 표현만을 응답자가 이해하기 쉽도록 일부 수정하여 활용하였다.

본조사 자료에 대한 신뢰도 분석 결과 직무 자율성 9문항 전체의 내적일치도는 0.962로 높은 신뢰도를 나타내었다. 하위변인별 내적일치도는 작업 스케줄 0.895, 의사결정 0.907, 방법론 0.919 등으로 비교적 양호하였다.

또한, 직무 자율성 측정도구에 대한 확인적 요인분석을 실시한 결과는 <표 III-8>과 같다. 확인적 요인분석을 실시한 결과 모든 문항이 각 하위변인에 유의미하게 적재되는 것으로 나타났으며, 하위요인별 요인적재량(표준화 계수)은 작업 스케줄 0.844~0.882, 의사결정 0.847~0.904, 방법론 0.884~0.893으로 대체로 양호한 것으로 나타났다. 모형 적합도 역시 대부분의 적합도 지수가 수용 가능한 수준인 것으로 나타나 직무 자율성 도구의 신뢰도와 구인타당성을 확보하였다.

〈표 III-8〉 직무 자율성 측정도구의 확인적 요인분석 결과

구분	비표준화 계수	표준화 계수	표준오차	C.R.
작업 스케줄				
1. 업무 계획 수립시 결정권 한 부여	1.000	0.844	-	-
2. 업무 절차에 대한 결정권 한 부여	1.004	0.882	0.045	22.492***
3. 업무수행 계획에 대한 권 한 부여	0.964	0.864	0.044	21.709***
의사결정				
4. 업무에 대한 독창성 혹은 판단력 발휘 기회	1.000	0.847	-	-
5. 업무 의사결정 권한	1.134	0.904	0.047	24.304***
6. 업무 의사결정 자율권	1.194	0.884	0.051	23.320***
방법론				
7. 업무완수 방식에 대한 결정	1.000	0.884	-	-
8. 업무수행 방식의 독립성	1.055	0.890	0.041	25.694***
9. 업무방식의 결정 권한	1.018	0.893	0.039	25.907***

주1) 적합도 지수:  $\chi^2=104.638(df=24, p=0.000)$ , RMR=0.015, GFI=0.941, NFI=0.971, IFI=0.978, CFI=0.978

주2) 유의도: \*\*\*= $p<0.001$

### 3) 집단 응집성 측정도구

이 연구에서 집단 응집성은 집단 내의 결속과 행동통일, 그리고 집단 구성원 간의 긴밀한 유대의 수준을 의미한다. 집단 응집성 측정도구는 Catwright와 Zander(1968), Seashore(1954), Harrison, Price와 Bell(1998), Forsyth(2006) 등의 이론을 토대로 오규철(2009)이 개발한 도구를 활용하였다. 이 도구는 집단 응집성을 집단 유인성, 구성원 동기, 상호작용, 집단 일체감 등의 4개의 영역으로 구분하여 영역별 5문항씩 총 20개의 문항으로 구성되어 있다.

한편 이 연구에서 집단 응집성 측정도구는 총 20문항으로 이루어져 있으며, 집단유인성, 구성원의 동기, 상호작용, 집단일체감 등의 4개 영역으로 구성된다. 응답범위는 오규철

(2009)의 도구의 응답범위에 따라 5점 리커트 척도로 측정되었다. 단, 5번 문항은 역문항이므로 역코딩을 하여 해석하였다.

집단 응집성 측정도구는 예비조사를 통해 신뢰도를 확보하였다. 예비조사 자료에 대한 신뢰도 분석 결과 집단 응집성 20문항 전체의 내적 일치도(alpha)는 0.917로 높은 신뢰도를 나타내었다. 또한, 하위변인별 내적일치도는 구성원 동기 5문항 0.803, 상호작용 5문항 0.900, 집단 일체감 5문항 0.856 등으로 비교적 양호하였다. 그러나 집단 유인성 5문항의 내적 일치도는 0.547로 매우 낮은 것으로 나타났으며, 5번 문항을 삭제할 경우 내적 일치도가 크게 상승하는 것으로 나타나 본조사에서는 5번 문항을 삭제하였다.

본조사 자료에 대한 신뢰도 분석 결과 집단 응집성 19문항 전체의 내적일치도는 0.947로 높은 신뢰도를 나타내었다. 하위변인별 내적일치도는 집단 유인성 0.835, 구성원 동기 0.823, 상호작용 0.896, 집단 일체감 0.832 등으로 비교적 양호하였다.

또한, 집단 응집성 측정도구에 대한 확인적 요인분석을 실시한 결과는 <표 III-9>와 같다. 확인적 요인분석을 실시한 결과 모든 문항이 각 하위변인에 유의미하게 적재되는 것으로 나타났으며, 하위요인별 요인적재량(표준화 계수)은 집단 유인성 0.670~0.836, 구성원 동기 0.515~0.820, 상호작용 0.750~0.836, 집단 일체감 0.585~0.769로 대체로 양호한 것으로 나타났다. 문항 8번과 문항 17번의 표준화 계수가 다른 문항에 비해 상대적으로 낮은 수치를 보였으나, 일반적으로 0.5 이상인 경우 타당성을 확보할 수 있으므로 문항을 제거하지 않고 그대로 활용하였다. 모형 적합도 역시 대부분의 적합도 지수가 수용 가능한 수준인 것으로 나타나 집단 응집성 도구의 신뢰도와 구인타당성을 확보하였다.

〈표 III-9〉 집단 응집성 측정도구의 확인적 요인분석 결과

구분	비표준화 계수	표준화 계수	표준오차	C.R.
<b>집단 유인성</b>				
1. 집단 구성원의 뛰어난 능력	1.000	0.684	-	-
2. 자신이 맡고 있는 업무에 대한 즐거움	1.550	0.836	0.107	14.535***
3. 자신의 부서에서 근무하는 것에 대한 자부심	1.506	0.833	0.104	14.494***
4. 다른 학교에 비해 교육목표가 잘 수립되어 있음	1.046	0.670	0.087	11.988***
<b>구성원 동기</b>				
5. 서로에 대한 친근감	1.000	0.785	-	-
6. 서로에 대한 인정	1.002	0.820	0.057	17.723***
7. 교직생활에의 안정감	0.975	0.730	0.064	15.335***
8. 보수에 대한 만족	0.739	0.515	0.072	10.261***
9. 업무의 주도적 수행	0.878	0.667	0.064	13.762***
<b>상호작용</b>				
10. 비슷한 신념과 태도	1.000	0.750	-	-
11. 부담없는 의견 개진	1.166	0.791	0.073	15.969***
12. 서로에 대한 존중	1.107	0.836	0.065	17.012***
13. 상호간 활발한 정보교환	1.143	0.800	0.071	16.173***
14. 부서간 협조	1.184	0.805	0.073	16.308***
<b>집단 일체감</b>				
15. 발전을 위한 희생 감수	1.000	0.683	-	-
16. 서로의 어려움 함께 걱정	1.077	0.769	0.080	13.535***
17. 학교 비방에 대한 거부감	0.812	0.585	0.077	10.552***
18. 학교 전체의 의견 준수	0.945	0.741	0.072	13.095***
19. 자신이 성취해야 할 일에 대한 지각	1.013	0.765	0.075	13.464***

주1) 적합도 지수:  $\chi^2=470.024(df=146, p=0.000)$ , RMR=0.026, GFI=0.883, NFI=0.900, IFI=0.929, CFI=0.929

주2) 유의도: \*\*\*= $p<0.001$

#### 4) 지속적 학습기회 측정도구

이 연구에서 지속적 학습기회는 조직 구성원들에게 다양한 학습기회를 제공하고, 학습의



결과에 대한 적절한 보상을 제공하며, 학습으로부터 얻은 지식을 조직 구성원들끼리 서로 공유하는 분위기를 의미한다. 지속적 학습기회 측정도구는 Watkins와 Marsick(2003)이 개발한 학습조직차원 질문지(Dimensions of Learning Organization Questionnaire, DLOQ)의 하위 요인 중 하나인 지속적 학습기회 측정도구를 토대로 진규동(2008)의 연구에서 우리나라 상황에 맞게 수정·보완한 문항을 활용하였다. 이 도구는 지속적 학습기회를 단일 영역의 7개 문항으로 구성되어 있으며, 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ ) 계수는 0.87로 양호한 수준이었다.

한편 이 연구에서 지속적 학습기회 측정도구는 총 7문항으로 이루어져 있으며, 단일영역으로 구성된다. 응답범위는 Watkins와 Marsick(2003), 진규동(2008)의 도구의 응답범위에 따라 5점 리커트 척도로 측정되었다.

지속적 학습기회 측정도구는 예비조사를 통해 신뢰도를 확보하였다. 예비조사 자료에 대한 신뢰도 분석 결과 지속적 학습기회 7문항 전체의 내적 일치도(alpha)는 0.835로 높은 신뢰도를 나타내었다. 따라서 본조사에서는 문항의 표현만을 응답자가 이해하기 쉽도록 일부 수정하여 활용하였다.

본조사 자료에 대한 신뢰도 분석 결과 지속적 학습기회 7문항 전체의 내적일치도는 0.896으로 높은 신뢰도를 나타내었다. 또한, 지속적 학습기회 측정도구에 대한 확인적 요인분석을 실시한 결과는 <표 III-10>과 같다. 확인적 요인분석을 실시한 결과 모든 문항이 유의미하게 적재되는 것으로 나타났으며, 요인적재량(표준화 계수)은 0.687~0.822로 대체로 양호한 것으로 나타났다. 모형 적합도 역시 대부분의 적합도 지수가 수용 가능한 수준인 것으로 나타나 지속적 학습기회 측정도구의 신뢰도와 구인타당성을 확보하였다.

〈표 III-10〉 지속적 학습기회 측정도구의 확인적 요인분석 결과

구분	비표준화 계수	표준화 계수	표준오차	C.R.
1. 실수로부터 배운다는 생각	1.000	0.740	-	-
2. 미래에 필요한 기술에 대한 인식	0.788	0.687	0.060	13.245***
3. 서로가 학습할 수 있도록 지원	0.947	0.765	0.064	14.842***
4. 학습을 지원하는 금전적·비금전적 지원	0.901	0.745	0.062	14.427***
5. 학습을 위한 시간 배려	0.987	0.715	0.071	13.806***
6. 업무상 발견되는 문제점을 학습기회로 활용	0.900	0.822	0.056	15.978***
7. 학습에 대한 격려와 보상	1.013	0.754	0.069	14.613***

주1) 적합도 지수:  $\chi^2=94.770(df=14, p=0.000)$ , RMR=0.027, GFI=0.929, NFI=0.935, IFI=0.944, CFI=0.943

주2) 유의도: \*\*\*= $p<0.001$

## 4. 자료수집

자료수집은 조사대상 마이스터고등학교의 협력 교사 및 교사명부 확보, 조사도구 발송 및 방문전달, 조사도구 수거의 절차를 통해 이루어졌다. 우선 1~2차 선정 21개 마이스터고등학교에 개별 전화연락을 통해 협력 교사를 확보한 후 연구목적과 협조사항을 안내하고, 교사명부를 확보하였다. 교사명부를 활용하여 마이스터고등학교별로 전문교과 교사 12명, 보통교과 교사 8명 등 총 20명의 교사를 무선적으로 표집한 후 협력 교사에게 선정된 교사가 응답할 수 있도록 질문지를 발송하였다. 질문지를 우편으로 발송한 경우 연구에 대한 협조를 구하는 안내문과 질문지 및 반송용 봉투를 담아 발송하였으며, 방문조사의 경우 사전에 협력 교사에게 전화연락 후 방문하여 응답요령을 설명하고 질문지 및 반송용 봉투를 전달하였다.

자료배포 및 수집은 2012년 10월 24일부터 10월 31일까지 이루어졌으며, 총 420부의 질문지 중 408부가 회수되어 회수율은 97.1%이었다. 회수된 408부 중 1문항 이상에 응답하지 않거나 불성실한 응답을 한 18부를 제외하고, 21개 마이스터고등학교 390명의 자료를 최종

분석에 활용하였다.

조사대상 응답자의 일반적인 특성은 <표 Ⅲ-11>과 같다. 성별은 남자 교사(64.6%)가 여자 교사(35.4%)에 비해 많았으며, 전체 응답 교사의 평균 연령은 40.9세로 30대가 전체의 31.4%로 가장 많았다. 전체 응답 교사의 교직경력은 14.6년이었으며, 고른 분포를 나타내었다. 최종학력은 절반 이상이 학사(52.1%)인 것으로 나타났으며, 석사인 경우도 38.5%인 것으로 나타났다. 결혼 여부는 기혼 교사(75.4%)가 미혼 교사(24.6%)보다 많았으며, 직급은 일반교사(70.3%)가 부장교사(29.7%)보다 많았다. 담당교과는 전문교과 교사(60.9%)가 보통교과 교사(39.1%)보다 많은 것으로 나타났다.

〈표 III-11〉 연구대상의 일반적 특성

구분		빈도(명)	백분율
성별	남자	253	64.9
	여자	137	35.1
연령	30세 이하	75	19.2
	31세 ~40세	121	31.0
	41세 ~50세	113	29.0
	51세 이상	81	20.8
교직경력	10년 이하	161	41.3
	11년 ~20년	108	27.7
	21년 이상	121	31.0
최종학력	학사	206	52.8
	석사과정 재학	21	5.4
	석사	149	38.2
	박사과정 재학	7	1.8
	박사	7	1.8
결혼 여부	미혼	97	24.9
	기혼	293	75.1
직급	부장교사	114	29.2
	일반교사	276	70.8
담당교과	전문교과	237	60.8
	보통교과	153	39.2
설립유형	국립	57	14.6
	공립	279	71.5
	사립	54	13.8
학교규모	20학급 미만	130	33.3
	21학급~40학급	183	46.9
	41학급 이상	77	19.7
계		390	100.0

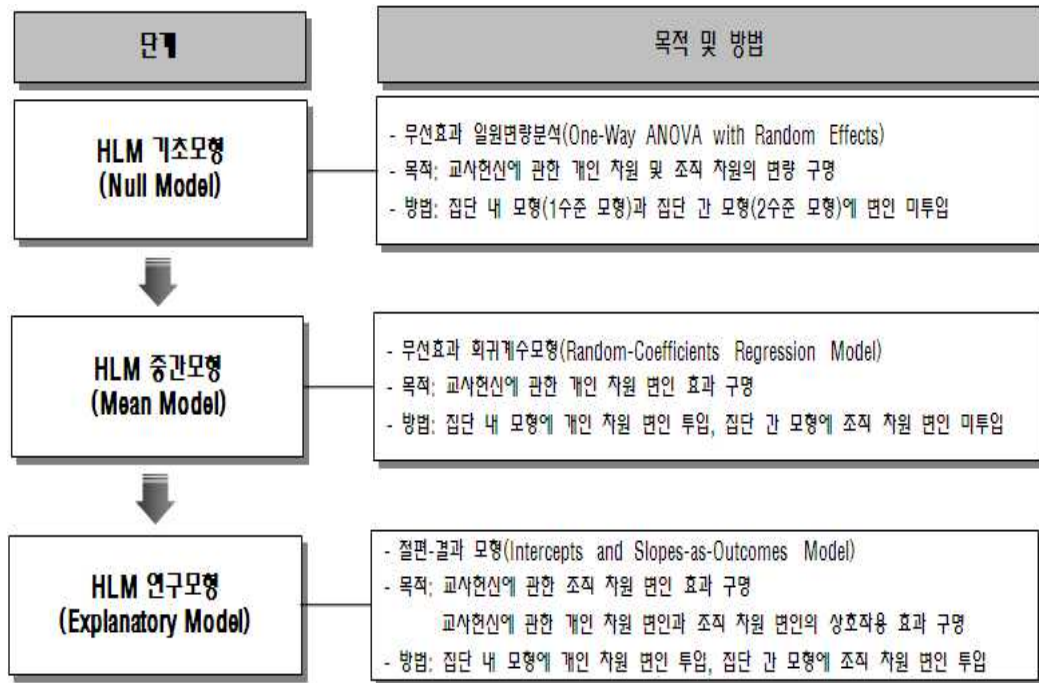
마이스터고 N=21

## 5. 자료분석

이 연구에서는 마이스터고등학교 교사현신과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계를 구명하기 위해 SPSS for Windows 20.0 프로그램을 이용하여 기술통계(평균, 표준편차, 빈도, 백분율) 분석과 HLM 6.0 for Windows 프로그램을 이용한 위계적 선형모형 분석을 실시하였다. 모든 분석에서 통계적 유의수준은 0.05로 설정하여 처리하였으며, 경우에 따라 0.01 수준에서도 유의도를 판단하여 제시하였다.

마이스터고등학교 교사현신에 영향을 미치는 변인은 개인과 조직이라는 2개의 서로 다른 차원의 위계적 자료 구조(hierarchical data structures)의 속성을 지니고 있다. 즉, 마이스터고등학교 교사현신은 개인 차원 변인의 영향을 받을 뿐만 아니라 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등과 같은 조직 차원 변인의 영향을 받는다. 위계적 선형모형 분석은 이와 같이 분석단위 및 측정수준이 위계적 구조인 자료분석에 적합한 통계분석에 해당한다.

이 연구에서는 마이스터고등학교 교사현신 수준, 개인 및 조직 차원 변인을 구명하기 위해 기술통계를 분석하고, 마이스터고등학교 교사현신에 대한 개인과 조직 차원 변인의 위계적 구조 자료 분석을 위해 위계적 선형모형 분석의 기초모형(Null Model), 중간모형(Mean Model), 연구모형(Explanatory Model) 분석을 실시하였다([그림 III-6] 참조).



[그림 III-6] 마이스터고등학교 교사현신에 관한 개인 차원 변인과 조직 차원 변인의  
위계적 관계 구명을 위한 순차적 HLM 모형 분석

먼저 기초모형은 위계적 선형모형 분석의 최소 모형에 해당하는 무선효과 일원변량분석 모형(One-Way ANOVA with Random Effects Model)으로 종속변인인 교사현신의 전체 변량을 개인 차원과 조직 차원 변량으로 분할하고, 집단 내 상관계수(ICC)를 산출하여 다음 단계 분석의 바탕이 되는 기초적인 정보를 확인하였다.

다음으로 개인 및 조직 차원 변인의 설명 변량을 산출하기 위해 집단 내 모형에 독립변인을 투입하는 중간모형으로 무선효과 회귀계수모형(Random Coefficients Regression Model)을 설정하였다. 이 모형에서는 우선 개인 특성에 해당하는 개인 차원 변인만을 투입하고, 조직 차원의 변량을 설명하는 변인은 투입하지 않았다. 이는 절편 및 기울기 계수가 조직에 따라 무선적으로 변화하는 것으로 간주하는 모형에 해당하며, 기초모형과의 변량 추정치 비교를 통해 개인 차원 변인의 설명 변량을 산출하였다. 또한, 조직 차원 변인에 해당하는 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 변인만을 투입한 후 기초

모형과의 변량 추정치 비교를 통해 조직 차원 변인의 설명 변량을 산출하였다.

마지막으로 중간모형에 조직 차원의 독립변인을 투입하는 최종 연구모형의 절편-기울기 결과모형(Intercepts and Slopes as Outcomes Model)을 설정하여 조직 차원 변인의 순수 설명 변량을 산출하고, 개인 및 조직 차원 변인 간의 상호작용 효과를 분석하였다.

〈표 III-12〉 연구문제에 따른 자료 분석방법

연구문제	분석방법
① 교사헌신, 개인 및 조직 변인의 수준	• 기술통계
② 교사헌신의 개인 및 집단 차원의 변량	• HLM 기초모형 분석 - 무선효과 일원변량분석 (One-Way ANOVA with Random Effects)
③ 교사헌신에 대한 개인 변인의 효과	• HLM 중간모형 분석 - 무선효과 회귀계수모형 (Random-Coefficients Regression Model)
④ 교사헌신에 대한 조직 변인의 효과	• HLM 연구모형 분석 - 절편·결과 모형(Intercepts and Slope as Outcomes Model)
⑤ 교사헌신에 대한 개인 변인과 조직 변인의 상호 작용 효과	

#### 가. HLM 기초모형 분석(무선효과 일원변량분석)

HLM 기초모형은 1수준 모형(집단 내 모형)과 2수준 모형(집단 간 모형)으로 구분되며, 2수준 모형을 1수준 모형에 대입하여 통합 모형을 얻을 수 있다.

### 1) 1수준 모형(집단 내 모형)

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \quad r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

$Y_{ij}$  : j번째 집단 i번째 개인의 종속변인 값

$\beta_{0j}$  : j번째 집단 평균의 추정치

$r_{ij}$  : j번째 집단 i번째 개인의 무선오차(random error)

### 2) 2수준 모형(집단 간 모형)

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \quad u_{0j} \sim N(0, \gamma_{00})$$

$\gamma_{00}$  : 전체 표본의 평균

$u_{0j}$  : j번째 집단의 무선효과(random effect)

### 3) 통합모형

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$$

$\gamma_{00}$  : 고정효과(fixed effect)

$u_{0j}, r_{ij}$  : 무선효과(random effect)

### 나. 중간모형(무선효과 회귀계수모형)

개인 차원 변량 설명을 위한 무선효과 회귀계수모형은 1수준 모형(집단 내 모형)에만 독립변인을 투입하고, 2수준 모형(집단 간 모형)에는 투입하지 않은 다층분석 모형이다.



## 1) 인구통계학적 변인의 효과

### 가) 1수준 모형(집단 내 모형)

$$\begin{aligned} Y_{ij} &= \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{성별}) + \beta_{2j}(\text{연령}) + \beta_{3j}(\text{교직경력}) + \beta_{4j}(\text{학력}) + \beta_{5j}(\text{결혼여부}) + \beta_{6j}(\text{직급}) \\ &\quad + \beta_{7j}(\text{담당교과}) + r_{ij} \\ r_{ij} &\sim N(0, \sigma^2) \end{aligned}$$

### 나) 2수준 모형(집단 간 모형)

모형의 간결화, 무선효과 검증을 위한 최소한의 자유도 확보를 위해 집단간 기울기 차이의 주된 관심이 아닌 변인들의 회귀계수 오차( $u_{0j} \sim u_{7j}$ )는 0으로 고정하여 모형을 설정하였다.

$$\begin{aligned} \beta_{0j} &= \gamma_{00} + u_{0j} & u_{0j} &\sim N(0, \gamma_{00}) \\ \beta_{1j} &= \gamma_{10} + 0 \\ \beta_{2j} &= \gamma_{20} + 0 \\ \beta_{3j} &= \gamma_{30} + 0 \\ \beta_{4j} &= \gamma_{40} + 0 \\ \beta_{5j} &= \gamma_{50} + 0 \\ \beta_{6j} &= \gamma_{60} + 0 \\ \beta_{7j} &= \gamma_{70} + 0 & u_{7j} &\sim N(0, \gamma_{77}) \end{aligned}$$

## 2) 사회심리적 변인의 효과

### 가) 1수준 모형(집단 내 모형)

$$\begin{aligned} Y_{ij} &= \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{교사 효능감}) + \beta_{2j}(\text{교직 사명감}) + \beta_{3j}(\text{긍정적 피드백}) + r_{ij} \\ r_{ij} &\sim N(0, \sigma^2) \end{aligned}$$

#### 나) 2수준 모형(집단 간 모형)

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \quad u_{0j} \sim N(0, \gamma_{00})$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + u_{3j} \quad u_{3j} \sim N(0, \gamma_{33})$$

#### 다. 연구모형(절편-기울기 결과모형)

조직 차원 변인의 순수효과를 구명하기 위해 개인 차원 변인의 영향력을 통제하였다. 이를 위해 1수준 모형(집단 내 모형)에 개인 차원 변인을 모두 투입한 후 2수준 모형(집단 간 모형)에 조직 차원 변인을 추가적으로 투입하였다. 이후 조직 차원 변인 투입 전 모형과 투입 후 모형 간의 비교를 통해 조직 차원 변인의 설명량을 분석하였다.

##### 1) 1수준 모형(집단 내 모형)

$$\begin{aligned} Y_{ij} = & \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{성별}) + \beta_{2j}(\text{연령}) + \beta_{3j}(\text{교직경력}) + \beta_{4j}(\text{학력}) + \beta_{5j}(\text{결혼여부}) + \beta_{6j}(\text{직급}) \\ & + \beta_{7j}(\text{담당교과}) + \beta_{8j}(\text{교사 효능감}) + \beta_{9j}(\text{교직 사명감}) + \beta_{10j}(\text{긍정적 피드백}) + r_{ij} \\ r_{ij} \sim & N(0, \sigma^2) \end{aligned}$$

##### 2) 2수준 모형(집단 간 모형)

모형의 간결화, 무선효과 검증을 위한 최소한의 자유도 확보를 위해 집단간 기울기 차이의 주된 관심이 아닌 변인들의 회귀계수 오차( $u_{1j} \sim u_{7j}$ )는 0으로 고정하여 모형을 설정하였다.

$$\beta_{0j} = \gamma_{00}(\text{절편}) + \gamma_{01}(\text{학교장 리더십}) + \gamma_{02}(\text{직무 자율성}) + \gamma_{03}(\text{집단 응집성}) + \gamma_{04}(\text{지속적 학습문화}) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + 0$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + 0$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + 0$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40} + 0$$

$$\beta_{5j} = \gamma_{50} + 0$$

$$\beta_{6j} = \gamma_{60} + 0$$

$$\beta_{7j} = \gamma_{70} + 0$$

$$\beta_{8j} = \gamma_{80} + u_{8j}$$

$$\beta_{9j} = \gamma_{90} + u_{9j}$$

$$\beta_{10j} = \gamma_{100} + u_{10j} \quad u_{10j} \sim N(0, \gamma_{1010})$$

## 라. 개인 및 조직 변인의 상호작용 효과

### 1) 인구통계학적 변인과 조직 변인의 상호작용 효과

인구통계학적 변인과 조직 차원 변인의 상호작용 효과를 분석하기 위해 회귀계수(기울기)가 조직별로 유의한 차이가 나타나는 인구통계학적 변인을 대상으로 조직 차원 변인과의 상호작용을 분석하였다. 이를 위해 1수준 모형(집단 내 모형)에 직급, 담당교과를 투입한 후, 2수준 모형(집단 간 모형)에 조직 차원 변인을 추가적으로 투입하였다.

#### 가) 1수준 모형(집단 내 모형)

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{직급}) + \beta_{2j}(\text{담당교과}) + r_{ij}$$

#### 나) 2수준 모형(집단 간 모형)

$$\beta_{0j} = \gamma_{00}(\text{절편}) + \gamma_{01}(\text{학교장 리더십}) + \gamma_{02}(\text{직무 자율성}) + \gamma_{03}(\text{집단 응집성}) + \gamma_{04}(\text{지속적 학습문화}) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}(\text{절편}) + \gamma_{11}(\text{학교장 리더십}) + \gamma_{12}(\text{직무 자율성}) + \gamma_{13}(\text{집단 응집성}) + \gamma_{14}(\text{지속적 학습문화}) + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20}(\text{절편}) + \gamma_{21}(\text{학교장 리더십}) + \gamma_{22}(\text{직무 자율성}) + \gamma_{23}(\text{집단 응집성}) + \gamma_{24}(\text{지속적 학습문화}) + u_{2j}$$

### 2) 사회심리적 변인과 조직 변인의 상호작용 효과

사회심리적 변인과 조직 차원 변인의 상호작용 효과를 분석하기 위해 회귀계수(기울기)가 조직별로 유의한 차이가 나타나는 사회심리적 변인을 대상으로 조직 차원 변인과의 상호작용을 분석하였다. 이를 위해 1수준 모형(집단 내 모형)에 교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백을 투입한 후, 2수준 모형(집단 간 모형)에 조직 차원 변인을 추가적으로 투입하였다.

#### 가) 1수준 모형(집단 내 모형)

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{교사 효능감}) + \beta_{2j}(\text{교직 사명감}) + \beta_{3j}(\text{긍정적 피드백}) + r_{ij}$$

#### 나) 2수준 모형(집단 간 모형)

$$\beta_{0j} = \gamma_{00}(\text{절편}) + \gamma_{01}(\text{학교장 리더십}) + \gamma_{02}(\text{직무 자율성}) + \gamma_{03}(\text{집단 응집성}) + \gamma_{04}(\text{지속적 학습문화}) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}(\text{절편}) + \gamma_{11}(\text{학교장 리더십}) + \gamma_{12}(\text{직무 자율성}) + \gamma_{13}(\text{집단 응집성}) + \gamma_{14}(\text{지속적 학습문화}) + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20}(\text{절편}) + \gamma_{21}(\text{학교장 리더십}) + \gamma_{22}(\text{직무 자율성}) + \gamma_{23}(\text{집단 응집성}) + \gamma_{24}(\text{지속  
적 학습문화}) + u_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30}(\text{절편}) + \gamma_{31}(\text{학교장 리더십}) + \gamma_{32}(\text{직무 자율성}) + \gamma_{33}(\text{집단 응집성}) + \gamma_{34}(\text{지속  
적 학습문화}) + u_{3j}$$

## IV. 연구결과 및 논의

### 1. 연구변인의 기초 통계치

#### 가. 교사헌신 수준

마이스터고등학교 교사헌신 수준의 기초 통계치는 <표 IV-1>과 같다. 마이스터고등학교에 재직하는 교사들의 헌신 수준은 상당히 높은 수준(4.27)인 것으로 나타났다. 또한, 교사헌신의 하위요인별로 수업(4.31), 학생(4.28), 학교조직(4.24) 등의 순으로 높은 것으로 나타났다. 이는 마이스터고등학교 교사가 수업에 대해 가장 헌신하고 있고, 그 다음으로 학생, 학교조직의 순으로 헌신 수준이 높다는 점을 보여준다.

<표 IV-1> 마이스터고등학교 교사헌신 수준의 기초 통계치

구분	평균	표준편차	최솟값	최댓값
교사헌신	4.27	0.485	2.38	5.00
- 수업	4.31	0.504	2.40	5.00
- 학생	4.28	0.517	2.60	5.00
- 학교조직	4.24	0.617	1.83	5.00

주) 5점 리커트 척도(① 전혀 그렇지 않다 ~ ⑤ 매우 그렇다)의 응답 결과임.

#### 나. 개인 변인

마이스터고등학교 교사의 개인 변인 기초 통계치는 <표 IV-2>와 같다. 개인 변인은 크게 인구통계학적 변인(성별, 연령, 교직경력, 최종학력, 결혼 여부, 직급, 담당교과)과 사회심리적 변인(교사효능감, 교직사명감, 긍정적 피드백) 등으로 구분된다. 인구통계학적 변인 중

성별, 최종학력, 결혼 여부, 직급, 담당 교과 등은 0과 1로 입력된 더미변인으로, 평균값은 응답자 중 1로 입력된 특성을 지닌 응답자가 차지한 비율을 의미한다.

한편, 교사 효능감은 평균 4.16으로 높은 수준이었으며, 하위변인별로는 교수관리(4.28), 교수활동(4.11), 학습촉진(4.09) 등의 순으로 높았다. 또한, 교직 사명감은 평균 4.28, 긍정적 피드백은 평균 4.05로 높은 수준인 것으로 나타났다.

〈표 IV-2〉 마이스터고등학교 교사의 개인 변인 기초 통계치

구분	평균	표준편차	최솟값	최댓값
인구통계학적 특성				
- 성별	0.35	0.478	0.00	1.00
- 연령	40.89	9.391	23.00	59.00
- 교직경력	14.40	9.418	1.00	35.00
- 최종학력	0.47	0.500	0.00	1.00
- 결혼 여부	0.75	0.432	0.00	1.00
- 직급	0.29	0.455	0.00	1.00
- 담당교과	0.61	0.489	0.00	1.00
교사 효능감	4.16	0.452	2.75	5.00
- 학습촉진	4.09	0.514	2.50	5.00
- 교수활동	4.11	0.524	2.75	5.00
- 교수관리	4.28	0.512	2.75	5.00
교직 사명감	4.28	0.490	2.75	5.00
긍정적 피드백	4.05	0.513	1.40	5.00

주 1) 성별, 최종학력, 결혼 여부, 직급, 담당 교과는 0, 1로 입력한 더미변인임.

성별: 남(0), 여(1) / 최종학력: 학사(0), 석사과정 재학 이상(1) / 결혼 여부: 미혼(0), 기혼(1) / 직급: 일반교사(0), 부장교사(1) / 담당 교과: 보통교과(0), 전문교과(1)

주 2) 교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백 등은 5점 리커트 척도(① 전혀 그렇지 않다 ~ ⑤ 매우 그렇다)의 응답 결과임.

## 다. 조직 변인

마이스터고등학교 교사의 조직 변인 기초 통계치는 <표 IV-3>과 같다. 조직 변인은 크게 설립유형, 학교규모(학급수), 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등으로 구분된다. 조직 변인 중 설립유형은 0과 1로 입력된 더미변인으로, 기준(0)은 국립으로 설정하였고, 평균값은 전체 대상 중 해당 변인이 차지하는 비중을 나타낸다. 또한, 학교규모는 학급수로 산출하였으며, 평균 27.11학급인 것으로 나타났다.

한편, 학교장 리더십은 평균 4.04로 높은 수준이었다. 직무 자율성은 평균 3.63으로 보통 이상인 것으로 나타났으며, 하위변인별로는 작업 스케줄(3.67), 방법론(3.62), 의사결정(3.61) 등의 순이었다. 집단 응집성은 평균 3.84로 보통 이상인 것으로 나타났으며, 하위변인별로는 집단 유인성(3.94), 집단 일체감(3.92), 구성원 동기(3.79), 상호작용(3.73) 등의 순이었다. 지속적 학습기회 역시 평균 3.74로 보통 이상이었다.

<표 IV-3> 마이스터고등학교 교사의 조직 변인 기초 통계치

구분	평균	표준편차	최솟값	최댓값
설립유형	국립	기준	-	-
	공립	0.72	0.452	0.00
	사립	0.14	0.346	0.00
학교규모(학급수)	27.11	10.569	15	47
학교장 리더십	4.04	0.692	1.00	5.00
직무 자율성	3.63	0.726	1.00	5.00
- 작업 스케줄	3.67	0.731	1.00	5.00
- 의사결정	3.61	0.771	1.00	5.00
- 방법론	3.62	0.782	1.00	5.00
집단 응집성	3.84	0.561	1.37	5.00
- 집단 유인성	3.94	0.618	1.00	5.00
- 구성원 동기	3.79	0.610	1.60	5.00
- 상호작용	3.73	0.706	1.00	5.00
- 집단 일체감	3.92	0.564	1.80	5.00
지속적 학습기회	3.74	0.612	1.00	5.00

주 1) 설립유형은 더미변인(0,1)으로 평균값은 전체 대상 중 해당 변인이 차지하는 비율(%)을 의미함. 변인의 기준(0)은 국립임.

주 2) 5점 리커트 척도(① 전혀 그렇지 않다 ~ ⑤ 매우 그렇다)의 응답 결과임.



## 2. 교사헌신의 개인 및 집단 차원 변량

교사헌신에 대한 기초모형(무선효과 일원변량분석) 분석 결과는 <표 IV-4>와 같다. 기초 모형 분석은 마이스터고등학교 교사헌신의 전체 변량을 개인과 조직 차원 변량으로 분할하기 위한 것으로, 개인 및 조직 변인을 투입하지 않은 최소 모형에 해당한다. 우선 고정효과 분석 결과 마이스터고등학교 교사헌신 수준은 평균 4.27으로 95% 신뢰구간에서 기초통계로 산출된 평균과 동일하였다. 이는 마이스터고등학교 교사헌신 수준이 보통을 상회하는 수준으로 높음을 의미한다.

다음으로 교사헌신에 대한 개인 및 조직 차원 간 차이를 반영하는 변량의 양을 검증하기 위해 무선효과를 분석한 결과, 조직 차원의 변량은 0.018, 개인 차원의 변량은 0.219로 나타났다. 이를 바탕으로 산출한 집단 내 상관계수(ICC, Intra-class correlation)는 0.076으로 교사헌신의 전체 변량 중 7.6%가 조직 간 차이로 설명되는 변량 비율이며, 나머지 92.4%는 개인 간 차이로 설명되는 변량 비율에 해당한다. 이와 같은 변량 비율로 볼 때 마이스터고등학교 교사헌신의 차이는 조직 차원에서보다는 조직 내 근무하는 교사 사이에서 더 많이 일어나고 있음을 알 수 있다.

반면 모든 마이스터고등학교별 교사헌신 수준이 같다는 가설에 대한  $\chi^2$  검증(50.254) 결과 영가설을 기각함으로써 교사헌신 수준은 마이스터고등학교별로 차이가 있는 것으로 나타났다( $p < 0.01$ ). 이러한 결과는 위계적 선형모형 적용의 통계적 필요성과 함께 교사헌신의 차이가 개인 뿐 아니라 조직 차원의 변인을 통해 설명될 필요가 있음을 보여주는 것이다.

〈표 IV-4〉 교사헌신에 대한 기초모형 분석 결과

고정효과	계수	표준오차	t
절편( $\gamma_{00}$ )	4.273	0.037	116.703**
무선효과	표준편차	변량	$\chi^2$
집단 간 변량( $\tau_{00}$ )	0.133	0.018	50.254**
집단 내 변량( $\sigma^2$ )	0.468	0.219	
집단 내 상관계수(ICC)	0.076		

\*p<0.05, \*\*p<0.01

주) 집단 내 상관계수(ICC)=집단 간 변량( $\tau_{00}$ )/(집단 간 변량( $\tau_{00}$ )+집단 내 변량( $\sigma^2$ ))

한편 기초모형 분석 결과에서 제시된 집단 간 변량은 개인 변인의 영향력을 통제하지 않은 상태에서 분석한 결과이다. 그러나 조직 변인의 효과를 정확하게 분석하기 위해서는 개인 변인의 영향력을 통제한 후 집단 간 변량을 분할해야 한다. 개인 차원의 변인인 인구통계학적 변인과 사회심리적 변인을 모두 통제한 후 교사헌신의 집단 간 변량은 19.4%, 집단 내 변량은 80.6%인 것으로 나타났다. 이와 같이 교사헌신에 대한 집단 간 변량이 증가한 것은 개인 변인의 투입으로 교사헌신의 집단 내 변량이 감소하였기 때문이다. 또한, 교사헌신의 집단 간 차이( $\chi^2=109.743$ )는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다(〈표 IV-5〉 참조).

〈표 IV-5〉 개인 변인의 통제 전과 후의 교사헌신의 변량 구성 비율

구분	집단 간 변량	집단 내 변량	$\chi^2$
개인 변인 통제 전	0.018 (7.6%)	0.219 (92.4%)	50.254**
개인 변인 통제 후	0.024 (19.4%)	0.100 (80.6%)	109.743**

\*p<0.05, \*\*p<0.01

이상의 마이스터고등학교 교사헌신의 개인 및 조직 차원의 변량 분석결과, 교사헌신에 관

한 마이스터고등학교 조직의 효과가 존재한다는 것을 확인할 수 있다. 그러나 마이스터고등학교간 차이로 설명할 수 있는 변량은 교사 개인간 차이에 비해 크지 않다는 것을 알 수 있다. 즉 마이스터고등학교에서 교사현신의 차이는 조직 차원에서보다 동일한 학교 내 교사들 사이에 더 많이 나타난다고 할 수 있다. 그러나 교사현신에 대한 집단 간 차이는 통계적으로 유의미하였으며, 순수하게 조직 차원 변인으로 교사현신의 차이를 설명할 수 있는 변량의 크기는 최대 19.4%인 것으로 나타났다. 따라서 교사현신의 차이를 가져오는 개인 및 조직 변인을 함께 고려하는 것은 유의미하다고 판단된다.

### 3. 교사현신에 대한 개인 변인의 효과

교사현신에 대한 개인 차원 변인의 효과를 분석하기에 앞서 교사현신과 개인 변인(교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백) 및 조직 변인(학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회) 사이의 상관관계를 분석한 결과([부록 5] 교사현신과 개인 및 조직 변인의 상관분석 결과), 모든 변수가 교사현신과 정적으로 유의미한 상관관계를 나타냈다( $p < 0.01$ ). 세부적으로 교사 효능감( $r = 0.696$ ), 긍정적 피드백( $r = 0.651$ ), 교직 사명감( $r = 0.601$ ) 등 개인 변인과의 상관이 높은 것으로 나타났으며, 집단 응집성( $r = 0.615$ ), 직무 자율성( $r = 0.528$ ), 지속적 학습기회( $r = 0.528$ ), 학교장 리더십( $r = 0.519$ ) 등 조직 변인과의 상관 역시 높은 것으로 나타났다.

이와 관련하여 하나의 독립변수가 종속변수에 대한 설명력이 높더라도 다중공선성이 발생할 경우 설명력이 낮게 나타나기에 분석에 앞서 이를 확인할 필요가 있다. 일반적으로 0.8 이상의 높은 상관계수가 나타날 경우 다중 공선성이 발생하게 되는데(Gunst, 1983), 이를 보다 엄격하게 점검하기 위해서는 공차한계(tolerance)와 변량팽창계수(VIF, Variance Inflation Factor)를 확인할 필요가 있다. 일반적으로 공차한계의 경우 1에 근접할수록 다중 공선성이 없는 것으로 판단하며, 값이 0.1 이하일 때는 다중공선성에 문제가 있다고 해석한다. 또한, 변량팽창계수의 경우 10 이상이 될 경우 다중공선성이 있는 것으로 판단한다. 공차한계와 변량팽창계수를 산출한 결과 공차한계는 0.269~0.478, 변량팽창계수는 2.102~3.721

로, 이 연구에서 사용하는 변인들은 상호간에 다중공선성의 문제를 야기하지 않는 것으로 나타났다(<표 IV-6> 참조).

<표 IV-6> 교사현신 관련 변인의 다중공선성 진단

변인	공차한계	변량팽창계수
교사 효능감	0.422	2.371
교직 사명감	0.478	2.093
긍정적 피드백	0.433	2.307
학교장 리더십	0.476	2.102
직무 자율성	0.304	3.286
집단 응집성	0.269	3.721
지속적 학습기회	0.288	3.517

#### 가. 인구통계학적 변인의 효과

마이스터고등학교 교사현신에 대한 인구통계학적 특성 변인의 효과를 구명하기 위해 설정한 무선효과 회귀계수모형(Random-Coefficients Regression Model)인 중간모형의 분석 결과는 <표 IV-7>과 같다. 인구통계학적 특성 변인의 효과 구명을 위해 집단 내 모형에 성별, 연령, 교직경력, 최종학력, 결혼여부, 직급, 담당교과 등을 투입하였다.

고정효과 분석 결과, 성별, 연령, 교직경력, 최종학력, 결혼 여부 등은 교사현신에 유의미한 영향을 주지 않으나, 직급( $t=2.424$ ,  $p<0.05$ ), 담당교과( $t=1.797$ ,  $p<0.05$ ) 등은 교사현신에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 일반교사보다는 부장교사일수록, 보통교과 교사보다는 전문교과 교사일수록 교사현신의 수준이 높아짐을 의미하는 것이다.

특히 교사현신에 대한 인구통계학적 특성 변인의 효과를 구체적으로 살펴보면, 직급의 회귀계수는 0.147로 직급이 1 표준편차 증가할 때 교사현신 수준은 0.147 표준편차만큼 증가하였으며, 담당교과의 회귀계수는 0.113으로 담당교과가 1 표준편차 증가할 때 교사현신 수

준은 0.113 표준편차만큼 증가하는 것으로 나타났다. 특히 교사헌신에 유의미한 영향을 미치는 직급과 담당교과의 회귀계수를 비교해보면, 직급, 담당교과 순으로 교사헌신에 많은 영향을 끼치는 것을 알 수 있다.

무선효과 분석 결과 집단 간 변량은 0.018로 무선효과 모수인  $\tau_{00}$ 의 추정치가 유의미하게 나타나( $\chi^2=51.110$ ,  $p<0.01$ ) 인구통계학적 변인에 따른 교사헌신의 효과는 조직별로 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 인구통계학적 변인에 따른 교사헌신의 효과는 마이스터고등학교별로 차이가 있음을 보여주는 것이다.

<표 IV-7> 교사헌신에 대한 인구통계학적 변인의 효과

고정효과	계수	표준오차	t
절편( $\gamma_{00}$ )	4.273	0.037	116.708**
인구통계학적 특성			
- 성별	0.038	0.063	0.608
- 연령	-0.005	0.006	-0.755
- 교직경력	0.005	0.006	0.870
- 최종학력	0.015	0.055	0.272
- 결혼 여부	-0.029	0.072	-0.408
- 직급	0.147	0.061	2.424*
- 담당교과	0.113	0.063	1.797*
무선효과	표준편차	변량	$\chi^2$
집단 간 변량( $\tau_{00}$ )	0.134	0.018	51.110**
집단 내 변량( $\sigma^2$ )	0.464	0.214	

\* $p<0.05$ , \*\* $p<0.01$

한편 인구통계학적 변인 투입 후 고정효과와 무선효과 분석 결과를 토대로 인구통계학적 변인의 설명량을 분석한 결과는 <표 IV-8>과 같다. 교사헌신의 집단 내 변량은 인구통계학적 변인 투입 전 0.219에서 투입 후 0.214로 감소하였으며, 교사헌신에 대한 인구통계학적 변인의 설명량은 2.28%로 나타났다.

〈표 IV-8〉 교사헌신에 대한 인구통계학적 변인의 설명량( $R^2$ )

구분	교사헌신
인구통계학적 변인 투입 전 집단 내 변량	0.219
인구통계학적 변인 투입 후 집단 내 변량	0.214
인구통계학적 변인의 설명량	2.28%

주) 설명량( $R^2$ )=(투입 전 변량-투입 후 변량)/투입 전 변량 x 100

#### 나. 사회심리적 변인의 효과

마이스터고등학교 교사헌신에 대한 사회심리적 변인의 효과를 구명하기 위해 설정한 무선효과 회귀계수모형(Random-Coefficients Regression Model)인 중간모형의 분석 결과는 〈표 IV-9〉와 같다. 사회심리적 변인의 효과 구명을 위해 집단 내 모형에 교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백 등을 투입하였다.

고정효과 분석 결과, 교사 효능감( $t=6.857$ ,  $p<0.01$ ), 교직 사명감( $t=1.993$ ,  $p<0.05$ ), 긍정적 피드백( $t=3.098$ ,  $p<0.01$ ) 등은 교사헌신에 모두 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 교사 효능감 수준이 높고, 교직 사명감이 투철하며, 긍정적 피드백을 받고 있는 교사일 수록 교사헌신의 수준이 높아짐을 의미하는 것이다.

특히 교사헌신에 대한 사회심리적 변인의 효과를 구체적으로 살펴보면, 교사 효능감의 회귀계수는 0.402로 교사 효능감이 1 표준편차 증가할 때 교사헌신 수준은 0.402 표준편차만큼 증가하였다. 교직 사명감의 회귀계수는 0.141로 교직 사명감이 1 표준편차 증가할 때 교사헌신 수준은 0.141 표준편차만큼 증가하는 것으로 나타났다. 또한, 긍정적 피드백의 회귀계수는 0.291로 긍정적 피드백이 1 표준편차 증가할 때 교사헌신 수준은 0.291 표준편차만큼 증가하였다. 특히 교사헌신에 유의미한 영향을 미치는 교사 효능감, 교직 사명감 및 긍정적 피드백의 회귀계수를 비교해보면, 교사 효능감, 긍정적 피드백, 교직 사명감 순으로 교사헌신에 많은 영향을 끼치는 것을 알 수 있다.

무선효과 분석 결과 집단 간 변량은 0.024로 무선효과 모수인  $\tau_{00}$ 의 추정치가 유의미하게

나타나( $\chi^2=107.339$ ,  $p<0.01$ ) 사회심리적 변인에 따른 교사헌신의 효과는 조직별로 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 사회심리적 변인에 따른 교사헌신의 효과는 마이스터고등학교 별로 차이가 있음을 보여주는 것이다.

〈표 IV-9〉 교사헌신에 대한 사회심리적 변인의 효과

고정효과	계수	표준오차	t
절편( $\gamma_{00}$ )	4.273	0.037	116.836**
교사 효능감	0.402	0.587	6.857**
교직 사명감	0.141	0.071	1.993*
긍정적 피드백	0.291	0.094	3.098**
무선효과	표준편차	변량	$\chi^2$
집단 간 변량( $\tau_{00}$ )	0.155	0.024	107.339**
집단 내 변량( $\sigma^2$ )	0.320	0.102	

\* $p<0.05$ , \*\* $p<0.01$

한편 사회심리적 변인 투입 후 고정효과와 무선효과 분석 결과를 토대로 사회심리적 변인의 설명량을 분석한 결과는 <표 IV-10>과 같다. 교사헌신의 집단 내 변량은 사회심리적 변인 투입 전 0.219에서 투입 후 0.102로 감소하였으며, 교사헌신에 대한 사회심리적 변인의 설명량은 53.42%로 나타났다.

〈표 IV-10〉 교사헌신에 대한 사회심리적 변인의 설명량( $R^2$ )

구분	교사헌신
사회심리적 변인 투입 전 집단 내 변량	0.219
사회심리적 변인 투입 후 집단 내 변량	0.102
사회심리적 변인의 설명량	53.42%

주) 설명량( $R^2$ )=(투입 전 변량-투입 후 변량)/투입 전 변량 x 100

#### 4. 교사헌신에 대한 조직 변인의 효과

마이스터고등학교 교사헌신에 대한 조직 변인의 효과는 <표 IV-11>과 같다. 조직 변인의 효과를 구명하기 위해 조직 차원 모형에 설립유형, 학교규모, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등을 투입하였다.

고정효과 분석 결과, 설립유형, 학교규모, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등의 조직 변인은 교사헌신에 유의미한 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다. 다음으로 무선효과 분석 결과, 집단 간 변량은 0.022로 무선효과 모수인  $\tau_{00}$ 의 추정치가 유의미하게 나타났는데( $\chi^2=39.554$ ,  $p<0.01$ ), 이는 교사헌신이 조직에 따라 수준이 다르다는 것을 의미하는 것이다.

<표 IV-11> 교사헌신에 대한 조직 변인의 효과

고정효과	계수	표준오차	t
절편( $\gamma_{00}$ )	4.274	0.033	131.166**
설립유형			
공립	-0.053	0.149	-0.356
사립	0.086	0.190	0.452
국립(기준)	-	-	-
학교규모	-0.002	0.005	-0.446
학교장 리더십	-0.078	0.098	-0.793
직무 자율성	0.127	0.083	1.526
집단 응집성	-0.067	0.247	-0.269
지속적 학습기회	0.106	0.151	0.707
무선효과	표준편차	변량	$\chi^2$
집단 간 변량( $\tau_{00}$ )	0.155	0.022	39.554**
집단 내 변량( $\sigma^2$ )	0.468	0.219	

\* $p<0.05$ , \*\* $p<0.01$



한편 조직 변인 투입 후 고정효과와 무선효과 분석 결과를 토대로 조직 변인의 설명량을 분석한 결과는 <표 IV-12>와 같다. 교사현신의 집단 간 변량은 조직 변인 투입 전 0.024에서 투입 후 0.022로 감소하였으며, 교사현신에 대한 조직 변인의 설명량은 8.33%로 나타났다.

<표 IV-12> 교사현신의 집단 간 차이에 관한 조직 변인의 설명량( $R^2$ )

구분	교사현신
조직 변인 투입 전 집단 간 변량	0.024
조직 변인 투입 후 집단 간 변량	0.022
조직 변인의 설명량	8.33%

주) 설명량( $R^2$ )=(투입 전 변량-투입 후 변량)/투입 전 변량 x 100

한편 조직 변인의 순수 효과를 구명하기 위해 절편-기울기 결과모형(Intercepts and Slope-as-Outcomes Model)을 통해 집단 내 모형에 개인 변인을 투입한 후 집단 간 모형에 조직 변인인 설립유형, 학교규모, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등을 투입하였다. 분석 결과 교사현신에 대한 조직 변인의 순수 효과는 <표 IV-13>과 같다.

고정효과 분석 결과, 조직 변인만을 투입하였을 때 유의미한 영향을 미치지 않았던 설립 유형, 학교규모, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등은 순수효과 분석 결과에서도 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

한편, 무선효과 분석 결과, 집단 간 변량은 0.023으로 무선효과 모수인  $\tau_{00}$ 의 추정치가 유의미하게 나타났는데( $\chi^2=86.419$ ,  $p<0.01$ ), 이는 개인 및 조직 변인의 투입 이후에도 교사현신은 조직에 따라 수준이 다르다는 것을 의미한다.

〈표 IV-13〉 개인 변인 통제 후 교사헌신에 대한 조직 변인의 효과

고정효과	계수	표준오차	t
<b>조직 변인</b>			
절편( $\gamma_{00}$ )	4.273	0.325	131.421**
설립유형			
공립	-0.056	0.149	-0.376
사립	0.084	0.190	0.440
국립(기준)	-	-	-
학교규모	-0.002	0.004	-0.463
학교장 리더십	-0.078	0.098	-0.790
직무 자율성	0.126	0.083	1.519
집단 응집성	-0.063	0.247	-0.256
지속적 학습기회	0.104	0.150	0.694
<b>개인 변인(통제변인)</b>			
인구통계학적 특성			
- 성별	0.000	0.042	0.000
- 연령	-0.008	0.005	-1.580
- 교직경력	0.003	0.004	0.910
- 최종학력	0.025	0.038	0.660
- 결혼 여부	-0.024	0.060	-0.399
- 직급	0.047	0.038	1.227*
- 담당교과	0.102	0.039	2.584**
사회심리적 특성			
- 교사 효능감	0.397	0.064	6.218**
- 교직 사명감	0.152	0.068	2.226*
- 긍정적 피드백	0.289	0.090	3.212**
무선효과	표준편차	변량	$\chi^2$
집단 간 변량( $\tau_{00}$ )	0.174	0.023	86.419**
집단 내 변량( $\sigma^2$ )	0.316	0.100	

\*p<0.05, \*\*p<0.01

한편 개인 변인 통제 후 조직 변인의 고정효과와 무선효과 분석 결과를 토대로 조직 변인의 설명량을 분석한 결과는 <표 IV-14>와 같다. 교사헌신의 집단 간 변량은 조직 변인

투입 전 0.024에서 투입 후 0.023으로 감소하였으며, 교사헌신에 대한 조직 변인의 순수 설명량은 4.17%로 나타났다.

〈표 IV-14〉 개인 변인 통제 후 교사헌신의 집단 간 차이에 관한 조직 변인의 순수 설명량( $R^2$ )

구분	교사헌신
조직 변인 투입 전 집단 간 변량	0.024
조직 변인 투입 후 집단 간 변량	0.023
조직 변인의 설명량	4.17%

주) 설명량( $R^2$ )=(투입 전 변량-투입 후 변량)/투입 전 변량 x 100

## 5. 교사헌신에 대한 개인 변인과 조직 변인의 상호작용 효과

교사헌신에 대한 개인 및 조직 변인의 효과를 검증하는 마지막 단계에서 조직 변인의 조절 효과로 인한 영향력을 분석하기 위해 교사헌신에 대한 개인 및 조직 변인의 상호작용 효과를 분석하였다. 우선 교사헌신에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타난 인구통계학적 특성 변인(직급, 담당교과)을 대상으로 조직 변인과의 상호작용 효과를 분석한 결과는 <표 IV-15>와 같다.

직급과 조직 변인의 상호작용 효과 분석 결과 직무 자율성( $t=1.954$ ,  $p<0.05$ )은 교사헌신에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 직급과 직무 자율성의 상호작용에 대한 회귀계수는 0.266으로 직무 자율성이 1 표준편차 증가할 때 직급은 0.266 표준편차만큼 증가하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 직무 자율성이 높은 마이스터고등학교에서는 직급이 교사헌신에 미치는 효과가 증가한다는 것을 의미한다.

<표 IV-15> 교사헌신에 대한 인구통계학적 특성 변인과 조직 변인의 상호작용 효과

고정효과	계수	표준오차	t
절편( $\gamma_{00}$ )	4.274	0.024	176.255**
직급			
절편( $\gamma_{00}$ )	0.134	0.057	2.342*
*설립유형	0.005	0.201	0.023
*학교규모	0.002	0.006	0.363
*학교장 리더십	-0.205	0.151	-1.355
*직무 자율성	0.266	0.136	1.954*
*집단 응집성	-0.216	0.362	-0.596
*지속적 학습기회	0.305	0.241	1.265
담당교과			
절편( $\gamma_{00}$ )	0.096	0.051	1.878*
*설립유형	-0.162	0.182	-0.892
*학교규모	-0.001	0.005	-0.123
*학교장 리더십	-0.022	0.137	-0.166
*직무 자율성	0.061	0.115	0.530
*집단 응집성	-0.104	0.306	-0.338
*지속적 학습기회	0.095	0.201	0.474

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

다음으로 교사헌신에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타난 사회심리적 변인(교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백)을 대상으로 조직 변인과의 상호작용 효과를 분석한 결과는 <표 IV-16>과 같다.

긍정적 피드백과 조직 변인의 상호작용 효과 분석 결과 설립유형( $t=2.805$ ,  $p < 0.01$ )은 교사헌신에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 긍정적 피드백과 설립유형의 상호작용에 대한 회귀계수는 0.530으로 설립유형이 1 표준편차 증가할 때 긍정적 피드백은 0.530 표준편차만큼 증가하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 설립유형이 국립 혹은 공립인 마이스터고등학교에서는 긍정적 피드백이 교사헌신에 미치는 효과가 증가한다는 것을 의미한다.

〈표 IV-16〉 교사헌신에 대한 사회심리적 변인과 조직 변인의 상호작용 효과

고정효과	계수	표준오차	t
절편( $\gamma_{00}$ )	4.275	0.018	243.412**
교사 효능감			
절편( $\gamma_{00}$ )	0.396	0.067	5.912**
*설립유형	-0.335	0.219	-1.526
*학교규모	-0.001	0.007	-0.153
*학교장 리더십	0.123	0.191	0.646
*직무 자율성	0.101	0.161	0.624
*집단 응집성	-0.166	0.453	-0.366
*지속적 학습기회	-0.098	0.305	-0.320
교직 사명감			
절편( $\gamma_{00}$ )	0.133	0.056	2.382*
*설립유형	-0.244	0.192	-1.266
*학교규모	0.001	0.006	0.084
*학교장 리더십	-0.122	0.155	-0.783
*직무 자율성	0.051	0.137	0.375
*집단 응집성	-0.283	0.364	-0.777
*지속적 학습기회	0.309	0.244	1.268
긍정적 피드백			
절편( $\gamma_{00}$ )	0.281	0.051	5.515**
*설립유형	0.530	0.189	2.805**
*학교규모	-0.004	0.005	-0.823
*학교장 리더십	-0.077	0.144	-0.532
*직무 자율성	0.038	0.116	0.335
*집단 응집성	0.308	0.333	0.928
*지속적 학습기회	-0.123	0.215	-0.572

\*p<0.05, \*\*p<0.01

## 6. 연구결과에 대한 논의

### 가. 마이스터고등학교에서의 교사헌신 수준

마이스터고등학교 교사들이 수업, 학생 및 학교조직에 대하여 갖는 가치인식, 동일시 및 관여의 정도는 평균 4.0 이상으로 매우 높은 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 마이스터고등학교 교사의 업무 부담이 매우 과중하고(최수정 외, 2011), 학급당 교원수가 다소 부족(김종우 외, 2012)한 현실을 고려해볼 때, 마이스터고등학교 교사들은 어려운 여건 속에서도 수업, 학생 및 학교조직에 대해 높은 수준으로 헌신하고 있음을 보여주는 것이라 할 수 있다. 특히 마이스터고등학교 교사들에 대한 진보가산점, 특별수당 지급 등과 같은 교원 인센티브 제공 수준이 높지 않고, 이에 대한 개선요구가 매우 높다는 점을 고려해볼 때(한국직업능력개발원, 2011), 마이스터고등학교 교사들은 특정한 인센티브에 의해서라기보다는 자발적으로 헌신하는 경우가 더 많음을 유추해볼 수 있다. 이러한 결과는 마이스터고등학교가 개교 이후 성공적인 학교모델로 정착하였고, 향후 지속적인 발전을 위해 학교 구성원들의 수업, 학생 및 학교조직에 대한 높은 수준의 헌신이 필수적임을 고려해볼 때 매우 긍정적인 결과라 할 수 있다.

한편, 교사헌신의 수준을 헌신대상별로 수업, 학생, 학교조직 등으로 구분하여 비교해보면, 수업에 대한 헌신 수준이 상대적으로 가장 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사들이 학교조직보다는 수업과 학생에 대한 헌신을 더욱 중시한다는 연구결과(Joffres & Haughey, 2001)와 일치하는 것이다.

### 나. 교사헌신의 개인 및 집단 차원 변량

교사헌신에 대한 개인 및 조직의 변량을 분석한 결과 조직 간 차이로 설명되는 변량은 7.6%, 개인 간 차이로 설명되는 변량은 92.4%인 것으로 나타났다. 또한, 개인 차원 변인인 인구통계학적 변인(성별, 연령, 교직경력, 학력, 담당교과, 결혼여부, 직위)과 사회심리적 변인(교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백)을 통제한 후에는 조직 간 차이로 설명되는 변

량이 19.4%로 증가한 것으로 나타났다. 이러한 교사현신의 집단 간 차이는 통계적으로 유의미한 것으로( $\chi^2=109.743$ ,  $p<0.01$ ) 나타났다. 이는 교사현신에 대한 조직 차원 변인의 효과가 존재한다는 것을 부분적으로 보여주는 것이나, 조직 간 차이로 설명할 수 있는 변량이 그리 크지 않음을 시사하는 것이다. 또한, 교사현신 수준의 차이가 조직 차원에서보다 동일한 학교에 근무하는 교사들 사이에 더욱 많이 발생한다는 것을 의미한다.

그러나 일반적으로 위계적 선형모형을 적용한 대부분의 연구에서는 집단 간 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 산출되는 경향이 있음을 염두에 둘 필요가 있다. 또한, 조직 차원의 설명변량은 개인 차원의 설명변량보다 훨씬 적은 경우가 대부분이다. 따라서 통계적인 수치가 주는 의미와는 별개로 마이스터고등학교만이 내재하고 있는 조직 특성을 고려한 보다 심층적인 논의가 이루어질 필요가 있다.

마이스터고등학교에서 교사들의 자발적인 참여와 의지는 학교의 성과를 높이는데 있어 필수적인 사항으로 고려되고 있으며(민상기, 나승일, 2011), 이를 위해 개인 뿐 아니라 조직 차원에서 교사현신을 제고할 수 있는 다양한 방안을 모색하는 것은 매우 중요하다고 판단된다. 비록 연구결과를 통해 교사현신의 집단 간 변량이 집단 내 변량에 비해 매우 작은 것으로 나타났지만, 조직 차원의 변인들에 의해 마이스터고등학교 교사현신의 수준을 향상시킬 수 있는 가능성을 모색하였다는 점에서 그 의의는 충분한 것으로 판단된다. 이는 교사현신에 영향을 미치는 변인으로 조직 차원의 변인도 함께 고려하여야 한다는 선행연구(Rosenholtz & Simpson, 1990; Riehl & Sipple, 1996; 홍창남, 2005)와도 일맥상통하는 것이라 할 수 있다.

또한, 이 연구에서 제시된 교사현신의 집단 간 변량은 조직 차원 변인들의 효과가 직접적으로 반영된 것만을 의미한다는 것도 염두에 둘 필요가 있다. 교사현신에 대한 조직 차원 변인들의 효과는 이러한 직접적 효과 이외에도 개인 차원 변인들과의 다양한 상호작용을 통해서 간접적으로 영향을 미칠 수도 있음을 고려하여야 한다. 특히 집단 간 변량의 실제적 의미는 변인의 현실적 중요도에 비추어 판단할 필요가 있으며, 마이스터고등학교에서 교사현신이 학교의 성과를 높이는 핵심적 기제임을 고려해볼 때, 작은 비중의 집단 간 변량이라도 그 실제적 의미는 적지 않을 수 있음을 고려하여야 할 것이다.

#### 다. 교사현신에 대한 개인 변인의 효과

이 연구에서 교사현신에 대한 개인 변인의 효과분석 결과 집단 내 변량의 55.70%를 설명하였다. 또한, 개인 차원 변인별로는 인구통계학적 변인은 2.28%, 사회심리적 변인은 53.42%의 집단 내 변량을 설명하였다. 이러한 연구결과는 교사현신과 관련된 개인 차원 변인 구명에 있어서 인구통계학적 변인과 사회심리적 변인을 함께 고려하고 있는 선행연구(Rosenholtz & Simpson, 1990; Riehl & Sipple, 1996; 김형균, 1999; 노민구, 1995; 신현석 외, 1997, 이영희, 2005; 정광희 외, 2009; 홍창남, 2005)의 결과를 지지하는 것이다. 즉, 교사현신 관련변인으로 대표되는 교사의 개인적 특성을 비롯한 일부 특성만을 고찰함으로써 연구 과정을 지나치게 단순화하는 것을 극복할 필요가 있다는 것을 의미한다. 또한, 교사현신에 대한 개인 변인의 설명량을 비교해볼 때 교사현신의 주체인 교사의 사회심리적 변인이 가장 중요한 변인이며, 이 밖에 인구통계학적 변인도 일부 영향력을 미친다는 것을 확인할 수 있다.

##### 1) 인구통계학적 변인의 효과

교사현신에 관한 인구통계학적 변인의 효과분석 결과 직급( $t=2.424$ ,  $p<0.05$ ), 담당교과( $t=1.797$ ,  $p<0.05$ )는 유의미한 영향을 미치지만, 이를 제외한 성별, 연령, 교직경력, 최종학력, 결혼 여부 등은 교사현신에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 또한, 교사현신에 미치는 영향력은 직급( $\beta=0.147$ ), 담당교과( $\beta=0.143$ )의 순으로 나타났다. 이는 일반교사보다는 부장교사가, 보통교과 교사보다는 전문교과 교사가 수업, 학생 및 학교조직에 대한 가치인식, 동일시 및 관여의 정도가 더욱 높음을 보여주는 것이다. 이러한 연구결과는 각 변인별로 다음과 같은 논의가 가능하다.

##### 가) 교사현신에 대한 성별의 효과

성별은 교사현신에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 연구결과는 여자 교사가 남자 교사보다 현신 수준이 높다는 연구(Hrebiniak & Alutto, 1972; Park, 2003; Reyes, 1989)와 남자



교사가 여자 교사보다 헌신 수준이 높다는 연구(노민구, 1995; 이일권, 2003) 등의 결과와 상반되는 것으로 마이스터고등학교에서 성별은 교사헌신에 영향을 미치는 유의한 변인이 아님을 보여준다.

이로부터 마이스터고등학교 교사들은 남녀 구분 없이 마이스터고등학교의 인재상에 부합하는 인재를 양성하기 위하여 수업, 학생 및 학교조직에 헌신하고 있음을 알 수 있다. 또한, 이러한 결과는 대부분의 마이스터고등학교 혹은 특성화고등학교 교사 관련 선행연구에서 성별보다는 담당교과 혹은 직급을 주요한 변인으로 고려하고 있는 것과 일맥상통하는 것이라 할 수 있다.

#### 나) 교사헌신에 대한 연령의 효과

연령은 교사헌신에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 연구결과는 일부 선행연구를 지지하였다(Park, 2003; 유현숙, 1981). 또한, 국내 일부 선행연구에서는 연령이 많은 교사가 적은 교사에 비해 헌신 수준이 높음을 보고(김형균, 1999; 정우진, 1994)하고 있기도 하지만, 이러한 결과는 마이스터고등학교와는 직접적으로 관련이 없음을 알 수 있다.

이러한 연구결과는 교사의 일반적인 발달특성과 관련지어 다양한 논의가 가능하다. 교사 발달과 관련된 과거의 대부분의 연구에서 교사는 연령에 따라 순차적으로 발달함을 강조하고 있었으나(Fuller, 1969; Katz, 1972; Steffy, 2000; Unruh, 1970), 최근의 연구들은 교사들은 연령에 따라서 항상 직선적(linear)으로 발달한다고 볼 수 없기 때문에 다양한 개인적·조직적 환경에 대한 고려가 강조되고 있는 추세이다(윤홍주, 1996). 따라서 일반적인 교사의 발달특성과 관련지어 볼 때 마이스터고등학교 교사들의 헌신 역시 연령에 따라 직선적으로 수준이 증가하거나 감소하기보다는 다양한 복합적 요인에 의해 변화하고 있음을 유추해볼 수 있다.

#### 다) 교사헌신에 대한 교직경력 효과

교직경력은 교사헌신에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 연구결과는 교직경력이 높을

수록 헌신 수준이 높다는 연구 결과(Reyes, 1989; 정우진, 1994)와 차이를 보였다. 이는 앞서 교사헌신에 대한 연령의 효과 관련 논의에서도 살펴보았듯이, 교사헌신 수준은 교직경력에 따라 일관적으로 높아지지 않고, 곡선적 관계를 갖거나 다양한 양상을 보일 수 있음을 시사하는 것이다.

특히 마이스터고등학교 교사 대상 조사결과에 따르면, 마이스터고등학교 교사들은 교수학습지도, 교수학습 연구, 진로생활지도, 학급 및 학교경영지원, 대외협력 등의 역량에 대한 중요도 및 수행빈도에 대한 인식이 교직경력에 따라 대부분 유의미한 차이가 없는 것으로 나타나고 있다(변숙영 외, 2011). 이를 통해 마이스터고등학교에서 교직경력은 교사헌신을 비롯한 교사의 수행에 영향을 미치는 주요한 변인이 아님을 유추해볼 수 있다.

#### 라) 교사헌신에 대한 학력의 효과

학력은 교사헌신에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 연구결과는 선행연구를 지지하였다(Kushman, 1992; Park, 2003; 노민구, 1995; 김형균, 1999). 이러한 결과는 마이스터고등학교에서 단순히 학력 수준이 높은 교사가 헌신 수준이 높지는 않으며, 오히려 상위의 교육을 받으려는 의지나 노력이 교사헌신 수준과 관련이 있을 수 있음을 시사하는 것이다.

특히 최근 마이스터고등학교 교사의 석사 혹은 박사학위 소지자 비중이 점차 증가하고 있는 추세이지만, 학위취득이 교사헌신의 직접적인 관련 요인이라기보다는 개인의 경력개발 혹은 자아실현을 위해 이루어지고 있음을 유추해볼 수 있다.

#### 마) 교사헌신에 대한 결혼여부의 효과

결혼여부가 교사헌신에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 연구결과는 결혼 여부에 따라 교사헌신 수준은 각기 다른 결과를 보일 수 있다는 선행연구의 결과를 지지하였다(Hrebiniak & Alutto, 1972; 김형균, 1999; 노민구, 1995; 유현숙, 1981; 이일권, 2003). 이러한 결과는 마이스터고등학교에서 결혼여부는 교사헌신에 영향을 미치는 직접적인 변인이 아님을 보여주는 것이다.

#### 바) 교사현신에 대한 직급의 효과

부장교사가 일반교사보다 교사현신 수준이 높은 것으로 나타난 연구결과는 보직을 담당하고 있는 교사가 평교사보다 현신 수준이 높다는 선행연구를 지지하였다(노민구, 1995; 이일권, 2003; 정우진, 1994). 이러한 결과는 마이스터고등학교 역시 여타 교육기관과 마찬가지로 특정 보직을 갖거나 지위에 있는 교사의 현신 수준이 상대적으로 높음을 보여주는 것이다.

이러한 연구결과는 마이스터고등학교가 내재하고 있는 일반적 특성과 관련지어 다양한 논의가 가능하다. 마이스터고등학교는 산학협력을 통한 취업이 우선적으로 강조되는 학교로써, 일반교사보다는 부장교사가 대외활동, 학생 취업지도 등과 관련된 업무를 보다 많이 담당하고 있다. 또한, 마이스터고등학교에서 부장교사는 일반교사에 비해 교수학습지도, 교수학습연구, 진로생활지도, 학급 및 학교경영 지원, 대외협력 등의 역량에 대한 중요도 인식, 수행빈도 및 수행수준이 더욱 높은 것으로 보고되고 있다(변숙영 외, 2011). 따라서 이러한 특성을 고려해볼 때 일반교사보다는 부장교사의 수업, 학생 및 학교조직에 대한 가치 인식, 동일시 및 관여의 정도가 더욱 높음을 유추해볼 수 있다.

#### 사) 교사현신에 대한 담당교과의 효과

전문교과 교사가 보통교과 교사보다 교사현신 수준이 높은 것으로 나타난 연구결과는 보통교과 교사에 비해 전문교과 교사의 참여도가 높고, 보통교과 교사의 관심 및 참여가 저조한 문제를 간접적으로 보여주는 것이라 할 수 있다.

특히 마이스터고등학교를 비롯한 특성화고등학교에서는 보통교과 교사의 적극적인 참여와 의지의 부족이 과거부터 지속적인 문제로 지적되어 왔다. 보통교과 교사는 순환근무로 인해 자신의 의사와는 무관하게 마이스터고등학교에 근무하는 경우가 대부분이며, 이로 인해 자발적인 현신을 기대하기에는 많은 어려움이 있는 실정이다. 이러한 문제를 해소하기 위해 최근에는 보통교과 교사까지 각종 연수과정에 참여시키는 등의 많은 노력을 기울이고는 있으나, 여전히 보통교과 교사들의 현신 수준은 전문교과 교사에 비해 낮음을 알 수 있

다. 따라서 보통교과 교사의 헌신 수준을 향상시키고, 참여도를 제고시키기 위한 다양한 방안이 마련되어야 함을 시사한다.

## 2) 사회심리적 변인의 효과

교사헌신에 관한 사회심리적 변인의 효과분석 결과 교사 효능감( $t=6.857$ ,  $p<0.01$ ), 교직 사명감( $t=1.993$ ,  $p<0.05$ ), 긍정적 피드백( $t=3.098$ ,  $p<0.01$ ) 등은 교사헌신에 모두 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한, 교사헌신에 미치는 영향력은 교사 효능감( $\beta=0.402$ ), 긍정적 피드백( $\beta=0.291$ ), 교직 사명감( $\beta=0.141$ )의 순으로 나타났다. 이는 교사 효능감, 긍정적 피드백 및 교직 사명감 수준이 높아질수록 교사헌신의 수준이 높아짐을 의미한다. 이러한 연구결과는 각 변인별로 다음과 같은 논의가 가능하다.

### 가) 교사헌신에 대한 교사 효능감의 효과

교사 효능감이 교사헌신에 유의미한 영향을 미친다는 연구결과는 선행연구를 지지하였다(Joffres & Haughey, 2001; Rosenholtz, 1989; Rosenholtz & Simpson, 1990; 노민구, 1995; 홍창남, 2005; 이영희, 2005; 정광희, 2009). 이는 교사 효능감이 높아지면 자신에 능력에 대한 믿음이 강화되어 수업, 학생 및 학교조직에 대한 헌신 수준이 높아짐을 의미한다. 특히 교사가 가르치는 활동에 헌신하는 것은 교사로서의 전문성에 대해 얼마나 확신하고 있는가에 달려 있다는 가정(홍창남, 2005)을 직접적으로 지지하는 것이다.

이로부터 마이스터고등학교의 경우 개교 준비 및 운영과정에서 다양한 연수과정을 운영함으로써 교사들의 산업 현장성 및 역량이 충분히 개발되어 교사 효능감 수준이 향상되었고, 이를 통해 교사들의 헌신 수준이 높아졌음을 유추해볼 수 있다. 특히 마이스터고등학교 교사를 대상으로 교수학습 개선에 대한 연수 뿐만 아니라 마이스터 분야, 진로 및 생활지도, 외국어 능력, 학생지도 등과 관련된 다양한 연수과정이 운영되고 있음(김종우 외, 2012)을 고려해볼 때 이러한 가정은 더욱 설득력을 가질 수 있을 것으로 판단된다.

또한, 특성화고등학교 재직시보다 마이스터고등학교 재직시 담당교과 관련 전공지식 및

기술의 중요도, 수행빈도 및 수행수준이 전반적으로 높은 것으로 인식하고 있다는 점(변숙영 외, 2011)을 고려해볼 때, 마이스터고등학교 교사의 효능감 수준이 특성화고등학교 교사보다 전반적으로 높음을 유추해볼 수 있고, 이러한 교사 효능감 수준이 직접적으로 교사혁신 수준에 영향을 미치고 있는 것으로 판단된다.

#### 나) 교사혁신에 대한 교직 사명감의 효과

교직 사명감이 교사혁신에 유의미한 영향을 미친다는 연구결과는 선행연구를 지지하였다(김태덕, 2006; 김택근, 2011; 류운석, 2006; 정광희, 2009). 이는 교사로서 자신의 일에 대해 긍지와 자부심을 가지고 있을수록 교사혁신 수준이 높아짐을 의미하며, 혁신적인 교사일수록 자신을 소중하게 여기고 학생들에게 도움을 주는 활동을 적극적으로 실천하고 있음을 시사한다.

마이스터고등학교 교사는 일반적으로 특성화고등학교 교사에 비해 교수학습, 진로 및 생활지도 영역 등에서 더 높은 수준의 역량을 갖출 것을 요구받고 있음에도 불구하고(변숙영 외, 2011), 학교로부터 실질적으로 지원 받는 인센티브에 대해서는 크게 만족하지 못하고 있다(최수정 외, 2011). 그러나 교직 사명감이 교사혁신에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타난 결과로부터 마이스터고등학교 교사들은 금전적 보상이나 외부로부터의 지원보다는 자신의 자발적 의지 혹은 교직에 대한 투철한 소명의식에 의해 교직 사명감을 갖게 되며, 이러한 교직 사명감이 교사혁신에 직접적인 영향을 미치고 있음을 유추해볼 수 있다.

#### 다) 교사혁신에 대한 긍정적 피드백의 효과

긍정적 피드백이 교사혁신에 유의미한 영향을 미친다는 연구결과는 선행연구를 지지하였다(Rosenholtz, 1989; Rosenholtz & Simpson, 1990, 홍창남, 2005). 이는 자신의 활동에 대한 타인의 인정이 많을수록 교사혁신 수준이 높아짐을 의미한다.

마이스터고등학교 조직진단 자료에 따르면 학교 구성원간의 협력, 신뢰 및 의사소통 수준은 비교적 높은 것으로 나타났는데(한국직업능력개발원, 2011), 서로에 대해 신뢰하고 인

정하며 활발하게 의견을 공유하는 마이스터고등학교의 조직 분위기로부터 긍정적 피드백이 교사현신에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 유추해볼 수 있다. 따라서 마이스터고등학교 교사들이 학교장, 동료, 학부모, 학생 등으로부터 신뢰받고 인정받는 분위기를 마련함으로써 교사현신 수준을 높이기 위한 노력을 지속적으로 강화해나갈 필요가 있을 것이다.

## **라. 교사현신에 대한 조직 변인의 효과**

교사현신에 대한 조직 변인의 효과분석 결과 설립유형, 학교규모, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등의 개별 변인은 교사현신에 유의미한 영향을 주지 않지만, 교사현신에 대한 조직 변인의 설명량은 8.33%, 개인 변인 통제 후 조직 변인의 순수 설명량은 4.17%인 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 각 변인별로 다음과 같은 논의가 가능하다.

### **1) 교사현신에 대한 설립유형의 효과**

설립유형이 교사현신에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 연구결과는 공립학교가 사립학교에 비해 교사의 현신 수준이 높다는 선행연구(Park, 2003; 신현석 외, 1997)와 사립학교가 공립학교에 비해 교사의 현신 수준이 높다는 선행연구(유현숙, 1981)를 지지하지 않았다.

일반적으로 사립학교와 국공립학교에 근무하는 교사들의 현신수준에 차이가 있을 것이라는 가정은 사립학교와 국공립학교의 교원 인사제도상의 차이에서 비롯된다. 사립학교의 경우 교사들은 본인이 원하는 학교에 지원하며, 채용될 경우에는 그 학교에서 평생동안 근무하는 것이 일반적이다. 이에 비해 국공립학교의 경우에는 순환 근무 원칙에 따라 한 학교에 일정기간 근무한 교사는 반드시 다른 학교로 전출되며, 이러한 과정에서 교사들의 의사에 반하는 인사이동도 빈번하게 발생한다. 이러한 가정에 따라 마이스터고등학교에서도 국공립학교에 근무하는 교사보다는 사립학교에 근무하는 교사의 현신수준이 더 높을 것으로 예측되었으나, 이 연구에서는 이를 지지하지 않았다.

이러한 결과는 국공립학교에 근무하는 교사들에게 제공되는 승진 가산점 등의 교원 인센티브와도 일부 관련이 있을 것으로 유추해볼 수 있다. 마이스터고등학교 조직진단 자료에 따르면 일부 학교를 제외한 대부분의 국공립학교에서 승진 가산점을 부여하고 있는 것으로 나타났으며(한국직업능력개발원, 2011), 이러한 실질적 보상이 교사현신 수준과 일정 부분 관련이 있을 것으로 판단된다.

## **2) 교사현신에 대한 학교규모의 효과**

학교규모가 교사현신에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 연구결과는 선행연구를 지지하였다(Hausman & Goldring, 2001; Kushman, 1992; 노민구, 1995; 신현석, 가신현, 1997). 대부분의 선행연구에서는 학교규모는 교사현신과 무관함을 제시하고 있으며, 이 연구의 결과와도 일치하였다.

마이스터고등학교의 경우 산업수요 맞춤형 교육을 위해 학급당 학생수는 20명 내외로 할 것을 권고하고 있고, 특정 마이스터 분야의 인재 양성을 위해 학급수가 크지 않은 것이 일반적이다. 그러나 국립 기계공고를 비롯한 일부 학교의 40학급을 상회하는 등 학교규모가 큰 편이다. 학교간의 이러한 규모 차이로 인해 교사 개인이 부담하여야 하는 업무량이 상이함에 따라 교사현신 수준에도 영향을 미칠 수 있을 것으로 가정하였으나, 학교규모에 따른 교사현신의 차이는 없는 것으로 나타났다. 즉, 마이스터고등학교에서 학교규모는 교사현신에 영향을 미치는 주요한 변인은 아님을 시사한다.

## **3) 교사현신에 대한 학교장 리더십의 효과**

학교장 리더십이 교사현신에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 연구결과는 선행연구를 지지하지 않았다(Firestone & Rosenblum, 1988; Firestone & Pennell, 1993; Newmann et al, 1989; Riehl & Sipple, 1996; 노민구, 1995). 이러한 분석 결과는 학교장 리더십이 교사현신과 통계적으로 매우 큰 정적관계가 있다는 선행연구들의 결과와 상당한 차이를 보이는 것이다.

연구결과가 선행연구와 다르게 나타난 원인으로 무엇보다 이 연구에서 설정한 학교장 리더십 변인이 개인 차원이 아닌 조직 차원 변인으로 설정되었다는 점을 고려할 필요가 있다. 기존 연구에서 학교장 리더십은 개인 차원의 변인으로 간주된 반면, 이 연구에서 학교장 리더십은 조직 차원 변인으로 설정되었다. 이러한 분석 단위의 차이가 교사현신에 대한 효과 차이로 나타났다고 유추해볼 수 있다. 즉, 개별 교사들의 학교장 리더십에 대한 인식과 교사현신 수준은 밀접한 관련이 있을 수 있지만, 학교 차원의 학교장 리더십 수준은 해당 학교의 현신 수준과는 무관함을 의미하는 것이다. 이 연구에서도 학교장 리더십을 개인 차원의 변인으로 간주하였을 경우에는 교사현신과 유의미한 정적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다.

또한, 마이스터고등학교의 경우 대부분의 학교가 학교장 공모제를 통해 개방형으로 학교장을 임용하고 있는 사례가 증가하면서 학교장 리더십에 있어 학교 간의 큰 차이가 없음도 고려해볼 수 있다. 실제로 마이스터고등학교 조직진단 자료에 따르면 학교장의 리더십 유형은 대부분 업무성과를 중시하는 과업형인 것으로 나타났으며(한국직업능력개발원, 2011), 이는 학교장 공모제를 통해 유사한 배경과 역량을 갖춘 자가 대거 학교장으로 임용되면서 나타내는 특성인 것으로 유추해볼 수 있다.

한편, 학교장 리더십의 경우 교사현신에 직접적으로 영향을 미친다기보다 여러 가지 다른 변인을 매개로 하여 교사현신에 영향을 미치기 때문인 것으로 판단할 수도 있다. 예를 들어 Pierce(1984)의 연구에서는 리더십이 직무 자체나 기술 또는 작업 부서 등의 영향력이 약한 경우에만 조직 구성원들에게 영향을 미칠 수 있음을 보고하고 있다.

#### 4) 교사현신에 대한 직무 자율성의 효과

직무 자율성이 교사현신에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 연구결과는 선행연구를 지지하지 않았다(Firestone & Pennell, 1993; Gecas & Schwallbe, 1983; Hackman & Oldham, 1980). 이러한 결과는 직무 자율성의 부여가 교사들의 현신에 직접적인 영향을 주지는 못함을 보여주는 것이며, 학교에 근무하는 교사들에게 자율성을 부여한다 하더라도 그것이 수업, 학생 및 학교조직에 대한 현신으로 직접 이어지지 않는다는 시사한다. 또한,



일부 선행연구의 경우 직무 자율성 수준은 수업 또는 학생 헌신에 대해서는 유의미한 효과를 보이는 것으로 보고하고 있지만, 학교조직 헌신과는 무관함을 제시하고 있는데(Riehl & Sipple, 1996; 홍창남, 2005), 이러한 결과와 일부 일치하는 것이다.

연구결과가 선행연구와 다르게 나타난 원인으로 무엇보다 이 연구에서 설정한 직무 자율성 변인이 개인 차원이 아닌 조직 차원 변인으로 설정되었다는 점을 고려할 필요가 있다. 직무 자율성을 개인 차원 변인으로 간주하여 교사헌신과의 관계를 분석한 결과 유의미한 정적 상관을 보이는 것으로 나타났으나, 직무 자율성을 조직 차원 변인으로 고려하였을 때에는 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 마이스터고등학교에서 동일한 학교 내에 근무하는 교사들 간에는 직무 자율성 수준이 교사헌신을 설명하는 유의미한 변인일 수 있으나, 학교 간에는 직무 자율성이 교사헌신을 유의미하게 설명하지는 못함을 의미한다.

#### 5) 교사헌신에 대한 집단 응집성의 효과

집단 응집성이 교사헌신에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 연구결과는 선행연구를 지지하지 않았으며(Louis & Smith, 1992; Kushman, 1992), 집단 응집성이 교사헌신에 직접적인 효과를 갖는 것이 아니라 간접적인 방식으로 영향을 줄 수 있다는 일부 연구(Rosenholtz, 1989)의 결과를 지지하였다.

연구결과가 선행연구와 다르게 나타난 원인으로 교사들 간의 협력 자체에 대한 의미를 고려해볼 수 있다. 일반적으로 교직사회에서 교사들 간의 협력은 교육활동과 관련된 전문적 기술을 축적하는 방향을 지향한다기 보다는 일상적인 친목 도모의 차원에 그치는 경우가 많은 것으로 보고되고 있다(Lortie, 1975; 진동섭, 2002). 이는 교사들 간의 집단 응집성이 교사헌신과는 직접적인 관련이 없음 수 있음을 시사하는 것이다.

마이스터고등학교 조직진단 자료에 따르면 평교사 간의 협력 및 의사소통 수준은 매우 높은 것으로 나타나고 있으나, 평교사와 부장교사간, 평교사와 교감 및 학교장 간의 협력 및 의사소통 수준은 상대적으로 낮은 것으로 나타나고 있다(한국직업능력개발원, 2011). 이러한 사실로부터 마이스터고등학교에서는 집단 응집성이 교사헌신에 직접적인 영향을 미치

지 않을 수 있음을 유추해볼 수 있다.

## 6) 교사현신에 대한 지속적 학습기회의 효과

지속적 학습기회가 교사현신에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 연구결과는 선행연구를 지지하지 않았으며(Rosenholtz, 1989), 지속적 학습기회가 교사현신에 직접적인 영향을 미친다기보다는 교직경력 등에 따라 복합적으로 영향을 줄 수 있다는 선행연구(Rosenholtz & Simpson, 1990)의 결과를 지지하였다.

마이스터고등학교에서는 개교 준비 및 운영과정에서 다양한 연수과정을 운영함으로써 교원의 산업 현장성 제고 및 역량개발 기회를 충분히 제공하고 있는 것으로 판단되지만, 이러한 지원이 직접적으로 교사들의 수업, 학생 및 학교조직에 대한 현신 수준 제고에는 효과를 미치지 못하고 있는 점에 대한 보다 심도 있는 논의가 이루어질 필요가 있다. 즉, 마이스터고등학교 교사들은 여전히 교수학습지도, 교수학습연구, 진로생활지도, 학급경영 및 학교경영지원, 대외협력 등과 관련된 연수에 대한 요구가 상당히 높은 수준이고, 이러한 경향은 보통교과 교사보다는 전문교과 교사, 일반교사보다는 부장교사의 경우 더욱 그러한 것으로 나타나고 있다(변숙영 외, 2011).

따라서 마이스터고등학교 교사의 수업, 학생 및 학교조직에 대한 현신 수준을 제고하기 위해서는 보다 다양한 내용과 방법의 연수과정 제공이 이루어질 필요가 있음을 시사하는 것이며, 특히 마이스터고등학교에 근무하는 전문교과 교사와 부장교사에 특화된 연수과정을 개발하여 제공할 필요가 있다.

## 마. 교사현신에 대한 개인 및 조직 변인의 상호작용 효과

교사현신에 대한 개인 및 조직 변인의 상호작용 효과분석 결과 직급과 직무자율성( $t=1.954$ ,  $p<0.05$ ), 긍정적 피드백과 설립유형( $t=2.805$ ,  $p<0.01$ )이 상호작용 효과를 보이는 것으로 나타났다. 이는 조직 변인이 교사현신에 직접적인 영향을 미치기보다는 개인 변인

을 매개로 간접적인 영향을 미칠 수 있음을 시사하는 것이다.

이러한 연구결과로부터 다음과 같은 논의가 가능하다. 첫째, 직급과 직무자율성의 상호작용 효과와 관련하여 일반교사보다는 부장교사의 헌신 수준이 더 높으며, 이는 직무자율성이 높은 조직일수록 더욱 그러함을 보여주는 것이다.

둘째, 긍정적 피드백과 설립유형의 상호작용 효과와 관련하여 타인으로부터 인정을 받는 교사의 헌신 수준이 더 높으며, 이는 사립학교보다는 공립학교일수록 더욱 그러함을 보여주는 것이다.

## V. 요약, 결론 및 제언

### 1. 요약

이 연구의 목적은 마이스터고등학교 교사현신과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계를 구명하는데 있었다. 연구목적 달성을 위한 연구문제로 첫째, 교사의 현신수준과 그와 관련된 개인 및 조직 변인의 수준은 어떠한가, 둘째, 교사현신은 개인 및 조직에 따라 차이가 있는가, 셋째, 교사의 개인 변인은 교사현신에 어떠한 영향을 미치는가, 넷째, 조직 변인은 교사현신에 어떠한 영향을 미치는가, 다섯째, 교사현신에 대한 개인 변인과 조직 변인의 상호작용 효과는 어떠한가로 설정하였다.

연구의 모집단은 1~2차 선정 21개 마이스터고등학교에 재직 중인 1,261명의 교사이었다. 표집은 대표성을 확보하기 위해 개인 차원(교사)과 조직 차원(학교)에서의 적정수를 고려하여 이루어졌다. 즉 마이스터고등학교와 관련된 선행연구에서 제시하고 있는 전문교과 교사와 보통교과 교사의 차이점을 반영하여 담당교과의 비율이 반영된 표집이 이루어졌으며, 모집단의 전문교과 교사와 보통교과 교사의 비율이 1.71:1임을 반영하여 전문교과 교사 252명과 보통교과 교사 168명 등 총 420명을 표집하였다. 학교별로는 교사 명부를 확보하여 전문교과 교사 12명, 보통교과 교사 8명씩 총 20명을 무선 표집하였다.

조사도구는 교사현신, 인구통계학적 변인(성별, 연령, 교직경력, 최종학력, 결혼여부, 직급, 담당교과), 사회심리적 변인(교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백), 조직 변인(학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회) 등으로 구성된 질문지를 활용하였다. 교사현신 측정도구는 선행연구 고찰을 통해 수업, 학생, 학교조직에 대한 현신의 하위영역 별로 문항을 추출하여 문항을 개발한 후 예비조사에서 내적일치도, 문항-전체 상관분석, 요인분석을 통해 문항의 변별력, 신뢰도 및 타당도를 검토하였다. 예비조사 결과 최종 개발된 교사현신 측정도구는 16문항이었으며, 내적 일치도 계수는 0.921로 나타났다. 이 밖에 교사 효능감, 교직 사명감, 긍정적 피드백, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등의 측정도구는 이 연구의 목적에 적합하다고 생각되는 기존 도구를 활용하거나

재구성하였으며, 예비조사를 통해 내적 일치도를 검토하였다. 예비조사 결과 최종 개발된 내적 일치도 계수는 각각 교사 효능감 0.902, 교직 사명감 0.783, 긍정적 피드백 0.836, 학교장 리더십 0.928, 직무 자율성 0.962, 집단 응집성 0.947, 지속적 학습기회 0.896 등이었다.

자료수집은 2012년 10월 24일부터 10월 31일까지 우편조사 및 방문조사를 통해 이루어졌으며, 420부를 배포하여 총 408부가 회수되어 회수율은 97.1%이었다. 이 중에서 불성실 응답, 중복응답, 미응답 자료 18부가 제외하고 총 390명의 자료를 최종 분석에 활용하였다. 자료분석은 SPSS for Windows 20.0 프로그램과 HLM 6.0 for Windows 프로그램을 이용하여 평균과 표준편차의 기술통계와 위계적 선형모형 분석(HLM)의 기초모형 분석(무선효과와 일원변량분석), 중간모형 분석(무선효과 회귀계수모형), 연구모형 분석(절편-결과 모형)을 실시하였다.

연구의 결과를 요약하면 첫째, 마이스터고등학교에 근무하는 교사들의 수업, 학생 및 학교조직에 대한 가치인식, 동일시 및 관여의 정도는 평균 4.27로 대체로 높은 수준이었다. 또한, 수업에 대한 헌신이 평균 4.31인 것으로 나타나 학생에 대한 헌신(평균 4.28), 학교조직에 대한 헌신(평균 4.24)보다 수준이 높았다.

둘째, 교사헌신의 전체 변량 중 집단 간 차이로 설명되는 변량은 7.6%, 개인 간 차이로 설명되는 변량은 92.4%이었다. 또한, 개인 변인을 통제한 후 집단 간 차이로 설명되는 변량은 19.4%, 개인 간 차이로 설명되는 변량은 80.6%인 것으로 나타나 교사의 헌신 수준은 집단 간 차이보다는 개인 간 차이에 의해 영향을 받고 있었다.

셋째, 교사헌신에 관한 개인 변인의 설명량은 인구통계학적 변인 2.3%, 사회심리적 변인 53.4%이었다. 인구통계학적 변인 중 직급( $\beta=0.147$ ), 담당교과( $\beta=0.113$ )는 교사헌신에 정적인 영향을 미쳤으나, 성별, 연령, 교직경력, 최종학력, 결혼 여부 등은 유의미한 영향을 주지 않았다. 사회심리적 변인인 교사 효능감( $\beta=0.402$ ), 교직 사명감( $\beta=0.141$ ), 긍정적 피드백( $\beta=0.291$ ) 등은 모두 교사헌신에 정적인 영향을 미쳤다.

넷째, 교사헌신에 관한 조직 변인의 설명량은 8.3%이었으며, 개인 변인을 통제한 후 조직 변인의 순수 설명량은 4.2%이었다. 그러나 개별변인인 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등은 교사의 헌신에 통계적으로 유의미한 영향을 주지 않았다.

다섯째, 개인 변인 중 직급은 직무 자율성( $t=1.954$ ,  $p<0.05$ )과 긍정적 피드백은 설립유형( $t=2.805$ ,  $p<0.01$ ) 등의 조직 변인과 상호작용을 통해 교사헌신에 정적인 영향을 미쳤다. 반면, 이외의 개인 변인과 조직 변인 간에는 통계적으로 유의미한 상호작용 효과가 없는 것으로 나타났다.

## 2. 결론

첫째, 마이스터고등학교에 근무하는 교사들의 헌신수준은 높은 편이다. 즉, 교사는 수업, 학생, 학교에 대한 가치를 높게 두고, 정서적으로 일체감이 높으며, 교사로서의 역할을 충실하게 수행하고 있는 편이다. 특히 교사들의 헌신대상에 따른 헌신수준은 수업에 대한 헌신이 학생 및 학교에 대한 헌신보다 높다. 따라서 향후에도 지속적으로 마이스터고등학교에 근무하는 교사들이 수업, 학생 및 학교조직에 대해 헌신할 수 있는 분위기를 조성하고, 인센티브 제공 등을 통해 보다 자발적으로 교직에 헌신할 수 있도록 지원할 필요가 있을 것이다.

둘째, 마이스터고등학교에 근무하는 교사들의 헌신 수준은 학교조직 차원의 변인보다는 교사 개인 차원의 변인에 의해 더 많은 영향을 받는다. 이는 교사의 헌신에 대한 조직 차원 변인의 효과가 일부 존재한다는 것을 부분적으로 보여주는 것이나, 조직 간 차이로 인한 설명량은 그리 크지 않다는 것을 의미한다. 그러나 조직 간 차이로 인한 설명량은 크지 않은 것으로 나타났지만, 조직 차원의 변인들에 의해 마이스터고등학교 교사헌신의 수준을 향상시킬 수 있는 가능성을 모색하였다는 점은 큰 의의가 있는 것으로 판단된다. 특히 마이스터고등학교에서 교사들의 헌신은 학교의 성과를 높이는 핵심적인 사항임을 고려해볼

때, 개인 뿐 아니라 조직 차원에서 교사의 헌신을 제고할 수 있는 다양한 방안 마련이 필요함을 시사한다.

셋째, 마이스터고등학교 교사의 인구통계학적 변인은 직급, 담당교과의 순으로 교사의 헌신에 영향을 미친다. 즉, 일반교사보다는 부장교사일수록, 보통교과 교사보다는 전문교과 교사일수록 교직에 열정적으로 헌신하고 있다. 이는 마이스터고등학교에서 부장교사와 전문교과 교사가 대외활동 및 학생 취업지도 등과 관련된 업무를 보다 많이 담당함에 따라 교직에 대한 헌신 수준이 더욱 높음을 의미한다.

넷째, 마이스터고등학교 교사의 사회심리적 변인은 교사 효능감, 긍정적 피드백, 교직 자명감의 순으로 교사의 헌신에 영향을 미친다. 이는 자신의 일과 업무에 대해 자신감을 갖고, 타인으로부터 인정을 받으며, 교직에 대한 투철한 소명의식이 있는 교사일수록 교직에 열정적으로 헌신하고 있음을 의미한다. 이를 통해 마이스터고등학교에서 교사의 헌신 수준을 제고함에 있어 교사들이 자신의 일과 업무에 자신감을 갖고 활동적으로 실천하도록 지원하는 것이 가장 필요하며, 학교장 뿐만 아니라 동료교사, 학부모, 학생 등과 상호 존중하고 인정하는 분위기를 조성하는 것이 중요함을 알 수 있다.

다섯째, 마이스터고등학교의 조직 변인인 설립유형, 학교 규모, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등은 교사의 헌신에 통계적으로 유의미한 영향력을 미치지 않는다. 그러나 개별 변인의 영향력은 통계적으로 유의미하지 않지만, 교사의 헌신 수준은 조직 변인에 따라 차이가 있다. 즉, 이러한 개별 변인이 실제로 교사헌신에 영향을 미치지 않는다고보다는 위계적 선형모형에 따라 개인 변인이 아닌 조직 변인으로 투입되어 유의미한 영향이 없는 것으로 볼 수 있다. 따라서 마이스터고등학교에서 지속적으로 교사의 헌신의 수준을 제고하기 위해서는 개인 차원의 변인 뿐만 아니라 조직 차원의 변인도 함께 고려할 필요가 있다.

여섯째, 마이스터고등학교의 개인 변인 중 직급은 직무 자율성, 긍정적 피드백은 설립유형 등의 조직 변인과 상호작용을 통해 교사의 헌신에 정적인 영향을 미친다. 이는 직무 자율성이 높은 마이스터고등학교에서는 직급별로 부장교사일수록 교사헌신 수준이 높아지며, 설립유형이 국공립인 마이스터고등학교에서는 긍정적 피드백 수준이 높을수록 교사헌신 수준이 높아짐을 의미한다.

### 3. 제언

첫째, 1~2차 선정 마이스터고등학교만이 아닌 3차 이후의 모든 마이스터고등학교를 대상으로 교사헌신 관련 연구를 수행하여 과거에 개교한 마이스터고등학교와 최근에 개교한 마이스터고등학교 간의 비교 연구가 수행될 필요가 있다. 이 연구는 마이스터고등학교가 개교한지 얼마 되지 않은 시점에서 이루어져 개교한지 얼마 되지 않았거나, 아직 개교하지 않은 학교를 제외한 1~2차 선정 21개교만을 대상으로 하였다. 그러나 최근 선정된 마이스터고등학교의 경우 관련 정부부처의 적극적인 참여를 전제로 하는 등 새로운 운영모델을 도입하고 있어 교사헌신의 수준 차이도 발생할 수 있을 것으로 판단된다. 따라서 향후에는 지정된 모든 마이스터고등학교를 대상으로 추가적인 후속연구를 수행할 필요가 있다.

둘째, 교사헌신 수준을 교사 자신이 응답하는 방식이 아닌 제3자가 응답하도록 하여 측정하는 방식을 활용할 필요가 있다. 이 연구에서는 선행연구 고찰을 토대로 교사헌신을 수업, 학생, 학교조직 등으로 구분하여 측정하였다. 그럼에도 불구하고 교사헌신 수준을 교사가 직접 응답하도록 함으로써 자신의 수준을 지나치게 높게 응답하였을 가능성이 존재한다. 따라서 교사헌신을 학생 혹은 학교장 같은 제3자가 응답하게 하거나, 상호간에 응답하도록 함으로써 보다 객관적이고 정확하게 교사헌신 수준을 구명하는 방법을 검토할 필요가 있다.

셋째, 마이스터고등학교와 특성화고등학교 간의 교사헌신 수준을 비교하는 연구가 이루



어질 필요가 있다. 마이스터고등학교는 고교직업교육의 선도모델로서 신입생 모집, 채용약정, 산학협력 등에서 가시적인 성과를 나타내고 있다. 그러나 마이스터고등학교 조직 내부의 성과를 구명하거나 교사를 대상으로 특성화고등학교와의 비교 연구는 거의 수행되고 있지 않다. 따라서 마이스터고등학교와 특성화고등학교에 근무하는 교사를 대상으로 실증적 연구를 수행함으로써, 외부에서 보여지는 성과 이외에 조직 내부적으로도 어떠한 성과를 달성하고 있는지, 그리고 마이스터고등학교와 특성화고등학교는 구체적으로 어떠한 차이를 보이는지를 실증하는 후속연구가 수행될 필요가 있다.

넷째, 마이스터고등학교 교사현신의 집단 간 변량을 설명할 수 있는 추가적인 조직 차원 변인에 대한 탐색이 필요하다. 이 연구에서 조직 차원 변인으로 설정한 설립유형, 학교규모, 학교장 리더십, 직무 자율성, 집단 응집성, 지속적 학습기회 등은 교사현신에 대한 전체 집단 간 변량의 약 19%를 설명하는 것으로 나타났다. 이는 이들 변인 외에 잠재적 변인이 마이스터고등학교 교사현신에 영향을 미친다는 것을 의미한다. 따라서 후속연구에서는 조직 차원의 변인을 추가적으로 탐색하는 한편 측정 방법을 다양화하여 위계적 관계를 구명할 필요가 있다.

다섯째, 교사현신이 장기적으로 어떻게 변화하는지를 종단적 연구를 통해 구명할 필요가 있다. 특히 마이스터고등학교는 2010년 개교 후 3년 정도 밖에 지나지 않은 실정이므로 추후 교사현신 수준이 어떻게 변화되어 가고, 교사현신 수준이 감소한다면 어떠한 이유로 그러한지를 구명하는 후속연구가 추진될 필요가 있다.

여섯째, 연구결과를 토대로 교사현신이 학교성과에 미치는 영향에 대한 후속연구가 필요하다. 이 연구에서는 마이스터고등학교 교사현신에 관한 연구들이 많이 축적되지 않은 점에 미루어 교사현신에 영향을 미치는 변인에 대한 연구가 이루어졌으나, 향후에는 교사현신에 관한 결과 변인으로 학교성과가 고려될 필요가 있다. 궁극적으로 교사현신 수준을 높이는 것은 학교성과를 제고하기 위하는데 그 목적이 있기 때문에 학교성과 및 효과성을 결

과변인으로 선정하여 교사헌신의 중요성을 입증할 필요가 있다.

일곱째, 이 연구의 결과는 마이스터고등학교 교사 관련 정책계획 수립 및 제도 개선을 위한 기초자료로 활용할 필요가 있다. 마이스터고등학교 교사는 수업, 학생 및 학교조직에 대한 헌신 수준이 비교적 높은 것으로 나타나고 있으나, 이는 마이스터고등학교 교사를 지원하는 제도 개선에 기인한 것이라기보다는 교사들의 교직에 대한 사명감, 주인의식 등에 기인하고 있는 것으로 볼 수 있다. 따라서 향후에도 마이스터고등학교의 지속적인 성장 및 발전을 위해서는 교사의 헌신을 이끌어내는 것이 필수적이다. 이를 위해서는 이 연구의 결과를 활용하여 교원 인센티브 강화, 업무부담 경감 등과 같은 제도 개선이 이루어질 수 있도록 지원할 필요가 있다.



## 참고문헌

- 강승권. (1990). 근속, 응집, 규범적 몰입의 선행 변수와 결과 변수에 관한 연구. 광운대학교 박사학위논문.
- 강여진, 최호진. (2003). 지방자치단체 공무원 교육훈련 전이에 영향을 미치는 요인에 관한 실증적 조사. **행정논총**, 41(2).
- 교육과학기술부. (2008). 전문계고 발전을 선도하는 한국형 마이스터고 육성 기본계획.
- 교육과학기술부. (2013). 주요 마이스터고등학교 취업률.
- 구자희. (2009). 직무자율성이 주도적 행동에 미치는 영향. 고려대학교 석사학위논문.
- 국가경쟁력강화위원회. (2011). 기술력 증진, 생산력 확대, 일자리 복지를 위한 학업·취업 병행 교육체제 구축 방안.
- 국가고용전략회의. (2010). 고등학교 직업교육 선진화방안.
- 김강호. (2008). 중소기업에서의 학습지향성, 학습행동, 조직환경 및 학습성과의 인과관계. 서울대학교 박사학위논문.
- 김계수. (2010). AMOS 18.0 구조방정식 모형 분석. 한나래아카데미.
- 김기용. (2010). 전문대학에서의 교수행동과 교수-학습자 특성, 수업상황 및 조직특성의 위계적 관계. 서울대학교 박사학위논문.
- 김기홍, 장명희, 김종우. (2009). 직업교육기관 교원 역량 강화 방안: 전문계고등학교를 중심으로. 한국직업능력개발원.
- 김성. (2011). 전문계 고등학교장의 변혁적 리더십과 교사현신과의 관계. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김은석. (2011). 대기업 사무직 근로자의 프로테우스적 경력 태도와 개인 및 조직 특성의 위계적 관계. 서울대학교 박사학위논문.
- 김은지. (2011). 일-가정의 균형 및 경력개발을 매개로 직무자율성, 직무스트레스가 해

- 군 조직몰입에 미치는 영향. 서울대학교 석사학위논문.
- 김재덕. (2006). 학교특성에 따라 학교장의 도덕적 지도성이 학교조직 효과성에 미치는 영향. 고려대학교 박사학위논문.
- 김재철. (2003). HLM을 활용한 수학에 대한 개인별 흥미 변화 연구. *교육심리연구*, 17(3), 5-25.
- 김종우, 장명희, 변숙영. (2009). 마이스터고의 성공적인 운영을 위한 지원시스템 구축. 서울: 한국직업능력개발원.
- 김종우, 장명희, 변숙영. (2010). 마이스터고 성과관리 시스템 구축. 한국직업능력개발원.
- 김종우, 장명희, 변숙영, 박미화. (2010). 마이스터고 산관학협력체제 구축·운영 및 취업기 강화. 서울: 한국직업능력개발원.
- 김종우, 장명희, 최수정, 허영준. (2012). 마이스터고 정책 추진 성과 평가와 과제. 한국직업능력개발원.
- 김태영. (2007). 교사가 인식한 학교 내 지원과 헌신의 관계. 서울대학교 석사학위논문.
- 김택근. (2011). 초등학교장의 도덕적 지도성과 교사의 교직원신과의 관계 연구. 전주교육대학교 석사학위논문.
- 김효정. (2011). 교사의 학교 개혁 실행 영향 요인 간 구조적 관계. 서울대학교 박사학위논문.
- 김형균. (1999). 농업계 고등학교 교사의 조직몰입과 관련 변인. 서울대학교 박사학위논문.
- 나승일. (2007). 전문계 고등학교 교장의 리더 특성과 효과성의 관계. *농업교육과 인적자원개발*, 39(2), 185-203.
- 나승일, 장명희, 조용, 송달용. (2007). 정부부처에 의한 특성화고 육성·지원 프로그램 개발. 교육인적자원부.
- 나승일. (2009). 정부부처 위탁 지원 특성화고 운영 활성화 방안. 서울: 교육과학기술부.

- 나승일, 정철영. (2009). **특성화 전문계고 장기발전모형 개발 및 성과관리방안 연구**. 서울: 중소기업청 & 중소기업기술정보진흥원.
- 나승일, 김기용, 김강호 (2010). **고교단계 직업교육체제 혁신지원 - 정부부처 특성화고 활성화 방안**. 서울: 교육과학기술부.
- 나승일, 김기용, 정동열, 조성웅. (2011). ‘정부부처 연계형’ 특성화고 성과 진단. **농업교육과 인적자원개발**, 43(2), 127-150.
- 남기덕. (2008). 리더십 패러다임의 진화와 그 결정요인: 리더십의 ABC 역량 모델. **한국심리학회지 사회 및 성격**, 22(3), 81-99.
- 남기찬, 임효창, 황국재. (2002). 온라인 교육훈련의 효과성에 관한 연구. **한국경영과학회지**, 27(1), 75-94.
- 노민구. (1995). 사립 중등학교 교사의 조직헌신도 선행변인 탐색. **교육행정학연구**, 13(4), 225-247.
- 노종희. (2004). 초·중등교사의 교직헌신의 개념화 및 측정도구 개발. **교육행정학연구**, 22(2), 215-232.
- 대통령직 인수위원회. (2008). **이병박 정부 국정과제 보고서**.
- 류운석. (2006). 교사가 지각하는 교장의 도덕적 지도성과 교사의 조직헌신도와의 관계. **한국교육**, 33(1), 131-152.
- 마상진. (2004). **실업계 고등학교 교사의 직업교육 가치성향과 조직몰입의 관계**. 서울대학교 박사학위논문.
- 매일경제. (2013. 1. 11). **마이스터고 이름값 했다**.
- 민상기. (2011). **특성화 고등학교 교사의 개인 및 조직학습 관련변인의 다층구조모형**. 서울대학교 박사학위논문.
- 민상기, 나승일. (2010). 마이스터고 교사의 변화몰입과 학교장 변혁적 리더십, 커뮤니케이션 및 자기효능감의 구조적 관계. **농업교육과 인적자원개발**, 42(1), 1-23.

- 방유성. (1987). **조직몰입의 다원적 연구**. 중앙대학교 석사학위논문.
- 배병렬. (2011). **AMOS 19 구조방정식 모델링: 원리와 실제**. 청람.
- 배상훈, 김환식, 김효선(2011). 마이스터고 학생의 학교소속감, 학교만족도, 학교수업 및 진로지도에 대한 인식: 특성화고 및 일반고 학생과 비교를 중심으로. **직업능력개발연구**, 14(3).
- 변숙영, 이수경, 장명희, 김기홍, 김정윤(2011). **마이스터고 교원 역량개발 지원**. 교육과학기술부.
- 변숙영, 이수경, 장명희. (2012). 델파이 조사를 활용한 마이스터고 교원 역량 개발. **직업교육연구**, 31(2), 141-166.
- 성기선. (1997). **학교효과 연구의 이론과 방법론**. 서울: 학지사.
- 손소빈. (2001). **교장의 변혁적 리더십과 거래적 리더십이 교사의 조직몰입에 미치는 영향**. 한양대학교 박사학위논문.
- 송달용, 장명희, 최동선, 전승환. (2008). **특성화 고등학교 성과분석 및 운영 활성화 방안**. 서울: 교육인적자원부.
- 신현석, 가신현. (1997). 교사의 학교조직 헌신도에 영향을 미치는 선행요인의 탐색적 연구. **교육연구**, 5(1), 89-112.
- 양관석. (2001). **교사집단의 변혁적·거래적 리더십이 조직몰입 및 직무만족에 미치는 영향**. 대전대학교 박사학위논문.
- 오규철. (2009). **경찰공무원의 커뮤니케이션 만족이 집단응집성에 미치는 영향에 관한 연구**. 동국대학교 박사학위논문.
- 오석홍. (2009). **조직이론**. 서울: 박영사.
- 오순문. (2010). 학교장의 변혁적 지도성과 학교 조직 효과성의 관계에 관한 메타분석. **한국교육연구**, 27(3), 327-347.
- 오순문. (2011). **학교장 지도성과 학교조직 효과성의 관계에 대한 메타분석**. 고려대학교

박사학위논문.

오영식. (2000). 심리적 분위기가 직무관여, 직무만족 및 조직몰입에 미치는 영향에 관한 연구. 한남대학교 박사학위논문.

유현숙. (1981). 공·사립 교사집단의 학교조직에 대한 헌신도. 고려대학교 석사학위논문.

이도경. (2012). 교사가 지각한 유아교육기관 원장의 변혁적 지도성과 교직원헌신성과의 관계. 한성대학교 석사학위논문.

이영희. (2005). 교사의 조직몰입에 대한 연구동향. *교육행정학연구*, 23(4), 29-48.

이은주. (2012). 유치원 교사 수업헌신에 영향을 미치는 변인 연구. 한국교원대학교 석사학위논문.

이일권. (2003). 교원노조 가입 교사의 이중몰입에 관한 연구. 고려대학교 박사학위논문.

이재덕, 허은정. (2008). 위계적 선형 모형을 활용한 교사의 직무 만족도 영향 요인 분석. *한국교원교육연구*, 25(3), 51-71.

이종범, 양재생. (2005). 집단응집력과 조직유효성의 관계에 관한 연구. *한국인적자원관리연구*, 12(2), 5-31.

이혜정. (2012). 다수준 분석을 통한 일과 삶의 균형에 관한 연구: 세대별 일의 가치와 제도 및 지원분위기의 효과. 한양대학교 박사학위논문.

임언. (2005). 다층모형(HLM)에 기초한 학교 진로교육 효과 분석. *한국사회학회 사회학대회 논문집*, 639-661.

임효창, 이인석, 박경규. (2004). 기업내 e-learning의 반응, 학습성과 및 전이성과간 관계: 교육참가자의 개인특성 및 조직환경의 조절효과를 중심으로. *조직과 인사관리연구*, 28(3), 1-32.

장명희, 김종우, 이병욱, 전승환. (2008). 한국형 마이스터고 운영 및 인증시스템 개발. 교육과학기술부.

장명희, 전승환. (2008). 한국형 마이스터고 도입 기획단 운영: 직업교육정책 포럼 운영.



서울: 한국직업능력개발원.

장명희, 김종우, 민상기. (2010). **마이스터고 심의위원회 및 인증시스템 운영**. 교육과학기술부.

장명희, 김종우, 이수정, 최수정, 윤지예. (2010). **마이스터고 선정 및 운영 성과 분석 평가**. 교육과학기술부.

장명희, 김종우, 정태화, 정철영. (2010). **선진교육을 위한 새로운 직업교육기관 정착방안 연구(마이스터고를 중심으로)**. 한국직업능력개발원.

장명희, 김종우, 최수정. (2011). 마이스터고 운영 현황과 과제. *The HRD Review*, 14, 1-26.

장명희, 김종우. (2012). 마이스터고의 지속 가능성 제고 방안. *The HRD Review*, 15(2), 6-31.

장명희, 김종우, 최수정, 박미화, 정선화. (2012). **마이스터고 선정 및 개교 준비**. 교육과학기술부.

정광희, 김병찬, 박상완, 이용관. (2007). **한국의 현신적인 교사 특성 연구**. 한국교육개발원.

정광희. (2009). **교사현신의 영향 요인에 대한 탐색적 연구**. 한국교육개발원.

정우진. (1994). **체육교사의 학교조직에 대한 헌신도와 효과성과의 관계에 관한 실증적 연구**. 고려대학교 박사학위논문.

조민기. (2007). **학교 구성원에 대한 교사의 신뢰와 교사현신 및 직무성과 간의 관계**. 서울대학교 석사학위논문.

주삼환. (1996). **우리의 교육, 몸으로 가르치자**. 대전: 대교출판사.

진규동. (2008). **기업의 학습조직 활동이 조직성장에 미치는 영향**. 숭실대학교 박사학위논문.

최수정, 장명희, 김종우, 박미화, 김정운(2011). **마이스터고 운영 모니터링 및 컨설팅**. 교육과학기술부.

한국직업능력개발원. (2011). **마이스터고 추진 성과와 발전 과제**. 한국직업능력개발원 연구 총서.

한진우. (2011). **현행 교원 성과급 제도에 대한 공정성 인식과 교사헌신과의 관계**. 부산 교육대학교 석사학위논문.

허윤정, 윤지환, 차석빈. (2007). 조직상황적 특성과 교육훈련 프로그램 구성요소, 교육훈련 전이 간의 관계 연구: 패밀리 레스토랑을 중심으로. **관광학연구**, 31(6), 53-74.

현정원. (2011). **시각장애학교 교사의 교사효능감과 교직헌신도의 관계 연구**. 대구대학교 석사학위논문.

홍창남. (2005). **학교 특성과 교사 헌신의 구조적 관계**. 서울대학교 박사학위 논문.

홍창남. (2009). **교사헌신의 재개념화**. **교육혁신연구**, 19(1), 39-60.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.

Angle, H. L., & Perry, J. (1981). Organizational commitment: Individual and organizational effectiveness. *Work and Occupations*, 10, 123-146.

Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for efficacy teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-42.

Ashton, P., & Webb, R. (1982). *Teachers' sense of efficacy. : Toward an ecological model*. American Educational Research Association, New York.

Bacharach, S. B., & Conley, S. C. (1989). Uncertainty and decisionmaking in teacher: Implications for managing line professionals. *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count*. 311-329.

Baldwin, T. T., & Ford, K. J. (1988). Transfer of training: A review and direction for

- future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barge, J. K. (1994). *Leadership*. New York: St. Martin's Press.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-42.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: The Rand Corporation.
- Bliese, P. (1988). *Group size, icc values, and group-level correlations: A simulation*. *Organizational Research Methods*, 1, 355-373.
- Borman, D. G., Bina M., Laura T. O., & Shelly, B. (2003). Comprehensive school reform and achievement. *Review of Educational Research*, 73(2), 125-230.
- Breaugh, J. A. (1985). The measurement of work autonomy. *Human Relations*, 38, 551-570.
- Bridget, C., Suzannah, H., Kathryn, M. B., Theodore, B., & Kerstin, L. (2005). *A deeper look at implementation school-level stakeholders' perceptions of comprehensive school reform*. Washington: American Institutes for Research.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546.
- Cartwright, D. & Zander, A. (1968). *Group Dynamics: Research and Theory*. New York: Harper & Row.
- Chaters, W. W., Bogen, G. K, Dunlap, D. M., Harris, P. L., & Landry, M. (1984).

- Feasibility studies of teacher core job characteristics*. University of Oregon, Center for Educational Policy and Management.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Coladarci, T., & Fink, D. R. (1995). *Correlations among measures of teacher efficacy: Are they measuring the same thing?*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Orlando, FL: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Cuban, L. (2008). *Frogs into princes: writings on schools reform*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Dannetta, V. (2002). What factors influence a teacher's commitment to student learning?. *Leadership and Policy in Schools*, 1(2), 144-171.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented?. *Review of Educational Research*, 72, 433-479.
- Duncan, K. D. (1972). *Strategies for analysis of the task*. London. UK: Butterworth.
- Edgerson, D. E., Kritsonis, W. A., & Herrington, D. (2006). The critical role of the teacher-principal relationship in the improvement of student achievement in public schools of the United States. *The Lamar University Electronic Journal of Student Research*, 3, 1-6.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological review*, 57, 5, 271-282.
- Fiedler, F. E. (1967). *Theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

- Firestone, W. A. & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Firestone, W. A. & Rosenblum, S. (1998). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299.
- Forsyth, D. L. (2006). *Group dynamics*. CA: Wadsworth.
- Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 429-438.
- Fullan, M. (2004). *Whole school reform* Paper presented for The from whole school reform to whole system reform conference. Chicago, 2004.
- Gecas, V., & Schwallbe, M. L. (1983). Beyond the looking-glass self: Social structure and efficacy-based self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 46, 77-88.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569-582.
- Goodman, J., Baron, D., & Meyers, C. (2004). Constructing a democratic foundation for school-based reform. In English, F.(Ed.), *The SAGE handbook of Educational Leadership: Advances in theory, research and practice*(pp.297-331). Thousand Oaks: Sage.
- Graham, K. C. (1996). Running ahead: Enhancing teacher commitment. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 67(1), 45-47.
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627 - 643.
- Hackman, R. J., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Hackman, R. J., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. MA: Addison-Wesley.

- Hall, D. T., Schneider, B., & Nygren, H. T. (1970). Personal factors in organizational identification. *Administrative Science Quarterly*, 15, 176-190.
- Hausman, C. S., & Goldring, E. B. (2001). Sustaining teacher commitment: The role of professional communities. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 30-51.
- Heck, R., & Thomas, S. (2009). *An introduction to multilevel modeling techniques*. New York: Routledge.
- Heck, R., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Heck, R., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 867-885.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1993). *Management of organizational behavior*. Prentice-Hall International.
- Hogg, M. A. (1992). *The social psychology of group cohesiveness: From attraction to social identity*. New-York University Press.
- Hrebiniak, L. C., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17, 555-573.
- Ingersoll, R. M., Alsalam, N., Quinn, P., & Bobbitt, S. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A Multilevel analysis*. American Institutes for Research in the Behavioral Sciences, Washington, D. C: National Center for Education Statistics.
- Jacobs, T. O., & Jacques, E. (1990). Military executive leadership. In K. E. Clark & B. B. Clark (Eds). *Measure of leadership*. West Orange, NJ: Leadership Library of America.

- Jago, A. G. (1982). Leadership: Perspectives in theory and research. *Management Science*, 28, 315-336.
- Joffres, C., & Haughey, M. (2001). Elementary teachers' commitment declines: Antecedents, process, and outcomes. *The Qualitative Report*, 6(1).
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York: Basic.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, 33, 499-517.
- Kasten, K. L. (1984). The efficacy of institutionally dispensed rewards in elementary school teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 17, 1-13.
- Kiggundu, M. N. (1983). Task interdependence and job design: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance*, 31(2), 145-172.
- Kirkland, K., & Sutch, D. (2009). *Overcoming the barriers to educational innovation*. Futurelab.
- Koontz, H., & O'Donnell, C. (1972). *Essentials of management*. New Delhi: Tata McGraw-Hill.
- Kreft, I. G. G. (1996). *Are multilevel techniques necessary? An overview, including simulation studies*. CA: California State University.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. M. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamic of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5-42.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Wallace Foundation.

- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education, 16*, 297-352.
- Lortie, D. (1975). *School Teacher*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Louis, K. S. (1995). *Organizational structure to promote teacher engagement in urban schools*. North Central Regional Educational Lab., Oak Brook, IL: Office of Educational Research and Improvement.
- Louis, K. S., & Smith, B. (1992). *Cultivating teacher engagement: Breaking the iron law of social class*. New York: Teachers College Press.
- Maciver, M. A. (2007). What reform left behind: A decade of change of one urban higher school. *Education and Urban Society, 40*(1), 3-35.
- McElvey, R. H., Hall, H. C., & Lynch, R. L. (1997). Perception of leadership in postsecondary technical institute in Georgia. *Journal of Vocational and Technical Education, 13*(2).
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. (2003). *Reforming districts: How districts support school reform*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
- McLaughlin, C., Black-Hawkins, K., Brindley, S., McIntyre, D., & Taber, K. (2006). *Restructuring schools: Stories from a schools-university partnership for educational research*. London: Routledge.
- McDougall, D., Saunders, M. W. & Goldenberg, C. (2007). Inside the black box of school reform: Explaining the how and why of change at getting results schools.. *Development and Education, 54*(1), 51-89.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review, 1*, 61-89.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, Research*



- and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc.
- Miles, M. B. (1981). *Mapping the common properties of schools*. In R. Lehning & M. Kane(Eds).
- Moos, J., Lambrecht, J. J., Jensrud, Q., & Finch, C. R. (1994). *Leader effectiveness index manual*. National Center for Research in Vocational Education.
- Moss, J., & Johansen, B. C. (1991). Developing the leader attributes inventory: An odyssey. *Journal of Industrial Teacher Education*, 28(2), 7-22.
- Moos, J., & Liang, T. (1990). *Leadership, leadership development, and the National Center for Research in Vocational Education*. NCRVE.
- Morgeson, F. P., & Humphrey, S. T. (2006). The work design questionnaire(WDQ): developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1321-1339.
- Morris, R. F., & Feldman, D. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21, 986-1010.
- Mowday, R. T., Steer, R. M., & Porter, L. W. (1982). *Employee-organizational linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62(4), 221-238.
- Nir, A. E. (2002). School-based management and its effect on teacher commitment. *Leadership in Education*, 54, 323-341.
- Nunnery, J. A., Ross, S. M., & Sterbinsky, A. (2003). *Constructs underlying teacher perceptions of change in schools implementing comprehensive school reform models*. Memphis: The University of Memphis, Center for Research in Educational

- Policy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in April, 2003.
- Nunnery, J. A., Ross, S. M., & Bol, L. (2008). The construct validity of teachers' perceptions of change in schools implementing comprehensive school reform. *Journal of Educational Research and Policy Studies*, 8(1), 67-91.
- Park, I. S. (2003). The effects of teacher empowerment on teacher commitment. *The Journal of Educational Administration*, 21(2), 179-203.
- Pollack, B. N. (1998). Hierarchical linear modeling and the "Unit of Analysis" problem: A solution for analyzing responses of intact group members. *Research and Practice*, 2, 299-312.
- Porter, L., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods(2nd ed.)*. London: Sage Publications, Inc.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academic of Management Review*, 10(3), 465-476.
- Reichers, A. E., & Schneide, B. (1990). *Climate and culture: An evolution of constructs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Reyes, P. (1989). The relationship of autonomy in decision making to commitment to schools and job satisfaction: A comparison between public school teachers and mid-level administrators. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 62-69.
- Reyes, P. (1992). *Preliminary models of teacher organizational commitment: Implications for restructuring the workplace*. Washington, DC: Office of Education

Research and Improvement.

- Reyes, P., & Fuller, E. J. (1995). *The effects of selected elements of communal schools and middle and high school mathematics achievement*. Wisconsin: Center for Education Research, Madison: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Rhodes, J. E., Camic, P. M., Milburn, M., & Lowe, S. R. (2009). Improving middle school climate through teacher-centered change. *Journal of Community Psychology*, 37(6), 711-724.
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Journal of Educational Research*, 33(4), 873-901.
- Robertson, S. D., Keith, T. Z., & Page, E. B. (1983). Now who aspires to teach?. *Educational Researcher*, 12(6), 499-517.
- Rorrer, A. K., Skrla, L., & Scheurich, J. (2008). Districts as institutional actors in educational reform. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 307-358.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93, 352-388.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63, 241-257.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1 - 28.
- Rowan, B. & Miller, R. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change: Implementation dynamic in schools working with comprehensive school

- reform providers. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252-297.
- Rowan, B. Correnti, R., Miller, R. & Camburn, M. E. (2009). *School Improvement by design: Lessons from a study of comprehensive school reform programs*. Consortirm for Policy Research in Education. University of Pennsylvania.
- Rutter, R. A., & Jacobson, J. D. (1986). *Facilitating teacher engagement*. University of Wisconsin, Madison: National Center on Effective Secondary Schools.
- Salancik, G. (1977). Commitment and the control of organizational behavior and belief. In B. Staw & G. Salancik(Eds), *New directions in organazational behavior*. Chicago: St. Clair.
- Scholl, R. W. (1981). Differentiating commitment from expectancy as a motivating force. *Academy of Management Review*, 6, 589-599.
- Seashore, S. E. (1954). *Group cohesiveness in industrial work group*. University of Michigan Press.
- Sheldon, M. E. (1971). Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organization. *Administrative Science Quarterly*, 16, 143-150.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 325-344.
- Singth, K., & Billingsley, B. S. (1998). Professional support and its effects on teacher's commitment. *Journal of Educational Research*, 91, 229-239.
- Somech, A. & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.
- Staw, B. M. (1977). *Two sides of commitment*. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Orlando.
- Stevens, J. M., Beyer, J., & Trice, H. M. (1978). Assessing personal role, and organizational predictors of managerial commitment. *Academy of Management*

*Journal*, 21, 380-396.

- Tetrick, L. E., & Farkas, A. J. (1988). A longitudinal examination of the dimensionality and stability of the organizational commitment questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 723-735.
- Tracey, J., Tannenbaum, S. I., & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 239-252.
- Trenkamp, K. K. (2007). *An investigation of the factors that influence reform implementation practices of middle mathematics teachers*. Doctoral Dissertation, University of Maryland.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tyree, A. K. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *The Journal of Educational Research*, 295-307.
- Vernez, G., Karam, R., Mariano, L. T., & DeMartini, C. (2006). *Evaluating comprehensive school reform models at scale: Focus on implementation*. Santa Monica: RAND.
- Wall, T. D., Jackson, P. R., & Davids, K. (1992). Operator work design and robotics system performance: A serendipitous field study. *Journal of Applied Psychology*, 77, 353-362.
- Walsh, W., & Betz, N. (1995). *Tests and assessment(3rd ed.)*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2003). *Making learning count: Diagnosing the learning culture in organizations*. Thousand oaks, CA: Sage.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems.

*Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.

Yukl, G. (1989). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



## [부록 1] 마이스터고등학교 현황

시도	학교명	분야	지정시기	설립유형
서울	미림여자정보과학고	뉴미디어콘텐츠	2차	사립
	수도전기공업고	에너지	1차	사립
	서울로봇고	로봇	5차	공립
부산	부산자동차고	자동차	1차	공립
	부산기계공업고	기계	2차	국립
	부산해사고	해양	3차	국립
대구	경북기계공업고	메카트로닉스	1차	공립
	대중금속공고	정밀가공 산업	7차	사립
인천	인천전자마이스터고	전자·통신	2차	공립
	인천해사고	해양	4차	국립
광주	광주자동화설비공업고	자동화설비	2차	공립
대전	동아마이스터고	전자기계산업	2차	사립
울산	울산마이스터고	기계·자동화	2차	공립
	울산컴퓨터과학고	에너지	3차	공립
경기	수원하이텍고	메카트로닉스	2차	공립
	평택기계공업고	자동차·기계	2차	공립
강원	원주의료고	의료기기	1차	공립
	삼척전자공고	발전산업	5차	공립
충북	충북반도체고	반도체장비	1차	공립
	진천생명과학고	바이오	4차	공립
	미원공고	차세대전지	6차	공립
충남	합덕제철고	철강	1차	공립
	공주공업고	SMT장비	3차	공립
	연무대기계공고	자동차부품제조	4차	공립
전북	군산기계공업고	조선·기계	1차	공립
	전북기계공업고	산업기계	2차	국립
	한국경마축산고	말 산업	7차	공립
전남	한국항만물류고	항만물류	2차	공립
	전남생명과학고	친환경농축산	5차	공립
	여수전자화학고	석유화학제조	6차	공립
	완도수산고	어업 및 수산물 가공	7차	공립
경북	구미전자공업고	전자	1차	국립
	금오공업고	모바일제품	2차	공립
	포항제철공고	철강	5차	사립
	평해공고	원자력발전설비	5차	공립
경남	거제공업고	조선	1차	공립
	삼천포공업고	항공·조선	2차	공립
	공군항공과학고	항공기술	4차	국립
합계	38교(국립 6, 사립 5, 공립 27)			





## [부록 2] 예비조사용 질문지

안녕하십니까?

바쁘신 중에도 소중한 시간을 내어 주셔서 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

저는 마이스터고등학교 선생님들의 교사로서 헌신 수준은 어느 정도이며, 이에 영향을 미치는 요인으로서는 어떠한 것들이 있는지에 대해 연구하고 있습니다.

질문지에 응답하는데 걸리는 소요시간은 약 10분입니다. 조사결과는 통계법 제8조에 의거하여 익명으로 처리되므로 특정한 개인이나 기업의 특성은 노출되지 않으며, 오직 연구를 위한 자료로만 활용될 것임을 약속드립니다.

또한, 응답하지 않은 문항이 하나라도 있으며, 그 설문지는 분석할 수 없으니 한 문항이라도 빠짐없이 응답하여 주시기를 부탁드립니다. 선생님의 솔직하고 성의 있는 응답은 이 연구를 위해 매우 귀중한 자료가 될 것입니다.

응답과 관련하여 문의사항이 있으시면, 아래 연락처로 연락하여 주시기를 부탁드립니다.

끝으로 늘 건강과 행복이 가득하시기를 기원하며, 바쁘신 와중에도 불구하고 귀중한 시간을 내어주셔서 거듭 감사의 말씀을 드립니다.

2012년 10월

서울대학교 대학원 농산업교육과

지도교수 : 나승일

박사과정 : 전승환

[연구자 연락처] 전승환(전화 : 02-880-4843, 핸드폰 : 010-3491-3991. e-mail : besttop3@snu.ac.kr)

I. 다음은 선생님께서 평소 교직생활을 수행함에 있어서 얼마나 헌신하고 있는지에 대해 묻는 문항입니다. 각 항목을 잘 읽으시고, 귀하의 생각과 가장 일치되는 번호에 √ 표시해 주시기 바랍니다.

나는 ~	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 영마이스터 양성을 목적으로 수업을 진행하는 것은 마이스터고 교사에게 가장 중요한 일이라 생각한다.	①	②	③	④	⑤
2. 교사의 능력을 판단하는 가장 중요한 기준은 마이스터고의 교육목표와 부합하도록 수업을 잘 하는 것이라 생각한다.	①	②	③	④	⑤
3. 수업시간에 학생을 가르치는 것에서 보람과 즐거움을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
4. 수업시간을 통해 학생들의 능력이 향상되는 것으로부터 만족감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
5. 마이스터고 교육목표와 부합하도록 수업을 더 잘하기 위하여 많은 시간을 들여 노력하고 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 수업시간에 열의를 다해 수업을 진행하기 위해 노력하고 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 내가 가르치는 학생은 나의 삶에 있어 중요한 위치를 차지하고 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
8. 내가 가르치는 학생이 영마이스터로 성장하는 것이 곧 내가 잘되는 것이라 생각한다.	①	②	③	④	⑤
9. 학생과의 원만한 관계로부터 교사로서 보람과 즐거움을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
10. 학생을 잘 지도하여 학생이 원하는 진로로 진출하는 것으로부터 만족감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
11. 학생들이 영마이스터로 성장할 수 있도록 많은 시간을 들여 노력하고 있다.	①	②	③	④	⑤
12. 학생들에게 도움을 주기 위해 평소 다양한 활동을 실천하고 있다.	①	②	③	④	⑤
13. 우리 학교가 마이스터고로 지속적으로 발전해나가는 것이 곧 나의 발전이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
14. 우리 학교가 마이스터고등학교로 체제 개편한 것에 전적으로 동의한다.	①	②	③	④	⑤
15. 우리 학교의 조직 구성원이라는 것에 긍지와 자부심을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
16. 우리 학교가 마이스터고등학교로 체제 개편한 이후 발전하고 있는 것에 만족감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
17. 우리 학교가 마이스터고로 지속적으로 발전할 수 있도록 학교 업무에 적극적으로 참여하기 위해 노력하고 있다.	①	②	③	④	⑤
18. 대외적으로 우리 학교가 마이스터고로 발전해나갈 수 있도록 다양한 활동을 실천하고 있다.	①	②	③	④	⑤

II. 다음은 선생님께서 수업 과정에서 학생들의 학습성과에 영향을 미칠 수 있다는 자신의 능력에 대한 믿음을 묻는 문항입니다. 각 항목을 잘 읽으시고, 귀하의 생각과 가장 일치되는 번호에 √표해 주시기 바랍니다.

나는 ~	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 수업에 흥미가 없는 학생들에게 학습에 대한 동기를 갖도록 지도하고 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 학생들이 학습에 대한 자신감을 갖도록 지도하고 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 학생들에게 의미 있는 학습내용을 가르치고 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 학생들이 공부를 열심히 할 수 있도록 학부모들과 함께 노력하고 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 학생들의 학습 촉진을 위해 좋은 질문들을 제시하고 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 여러 가지 평가 전략 원리를 활용하고 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 수업내용을 어려워할 때 이해하기 쉽도록 별도의 설명과 예시를 제시하고 있다.	①	②	③	④	⑤
8. 효과적인 수업을 위해 여러 가지 수업전략을 활용하고 있다.	①	②	③	④	⑤
9. 교실에서 학생들의 문제행동을 적절히 통제하고 있다.	①	②	③	④	⑤
10. 학생들이 학교나 학급의 규율을 잘 따르도록 지도하고 있다.	①	②	③	④	⑤
11. 교실에서 수업을 방해하는 학생을 통제하고 있다.	①	②	③	④	⑤
12. 학생들과 함께 수업활동을 잘 이끌어가고 있다.	①	②	③	④	⑤

III. 다음은 선생님께서 교사로서 자신의 일에 대해 긍지와 자부심을 가지며, 근면 성실하게 일하고 있는 정도를 묻는 문항입니다. 각 항목을 잘 읽으시고, 귀하의 생각과 가장 일치되는 번호에 √표해 주시기 바랍니다.

나는 ~	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 학교에서 절약과 검소한 생활을 하고 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 학교에서 사적인 일로 시간을 보내지 않고 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 교사로서의 역할을 잘 수행하고 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 교직의 일을 최우선으로 생각하고 수행하고 있다.	①	②	③	④	⑤

IV. 다음은 선생님께서 **마이스터고등학교** 운영과 관련된 다양한 교육활동 및 업무를 추진해나가는 과정에서, 이와 관련된 다른 사람의 인정에 대한 지각 정도를 묻는 문항입니다. 각 항목을 잘 읽으시고, 귀하의 생각과 가장 일치되는 번호에 **√**표해 주시기 바랍니다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 내가 가르치는 학생들은 내게 감사하다는 표시를 한다.	①	②	③	④	⑤
2. 교장은 나의 교육활동을 인정해준다.	①	②	③	④	⑤
3. 동료 교사들은 나의 교육활동을 인정해준다.	①	②	③	④	⑤
4. 내가 가르치는 학생들의 학부모들은 나의 교육활동을 지지한다.	①	②	③	④	⑤
5. 내가 가르치는 학생들이 성취한 것에 대해서 자부심을 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤

V. 다음은 선생님께서 근무하시는 학교의 교장 선생님에 대한 의견을 묻는 문항입니다. 각 항목을 잘 읽으시고, 귀하의 생각과 가장 일치되는 번호에 **√**표해 주시기 바랍니다.

우리 학교 교장 선생님은 ~	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 학교의 비전, 목표 및 가치 등을 효과적으로 설정하여 공유하신다.	①	②	③	④	⑤
2. 협동 및 주인인식의 필요성을 느낄 수 있도록 분위기를 조성하신다.	①	②	③	④	⑤
3. 교사들의 변화를 효과적으로 촉진하신다.	①	②	③	④	⑤
4. 교사들에게 권한을 효과적으로 위임하신다.	①	②	③	④	⑤
5. 외부로부터의 지원 확보 등 학교발전을 위해 노력하신다.	①	②	③	④	⑤
6. 교사들의 학습이 촉진될 수 있도록 환경을 조성하신다.	①	②	③	④	⑤
7. 교사들의 업무와 관련된 요구를 충족시키기 위해 노력하신다.	①	②	③	④	⑤

VI. 다음은 선생님께서 근무하시는 학교가 교사들이 업무를 수행함에 있어서 어느 정도 재량권을 부여하고 있는지를 묻는 문항입니다. 각 항목을 잘 읽으시고, 귀하의 생각과 가장 일치되는 번호에 √표해 주시기 바랍니다.

우리 학교의 교사들은 ~	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 업무 계획을 수립함에 있어 스스로에게 결정권한이 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 맡은 업무를 어떤 순서대로 일을 처리하여야 하는지 결정할 수 있는 권한이 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 맡은 업무를 어떻게 수행할 것인지 계획할 수 있는 권한이 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 맡은 업무에 대해 개별적인 독창성 혹은 판단력을 발휘할 수 있는 기회를 갖는다.	①	②	③	④	⑤
5. 맡은 업무를 스스로 의사결정 할 수 있는 권한이 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 맡은 업무를 의사결정 함에 있어 큰 자율권을 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 맡은 업무의 완수를 위해 어떤 방식을 취해야 하는지에 대한 결정을 내릴 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8. 맡은 업무를 수행하는 방식에 있어 상당한 자유와 독립성을 갖는다.	①	②	③	④	⑤
9. 맡은 업무를 어떤 방식으로 수행할 것인지 스스로 결정할 수 있도록 한다.	①	②	③	④	⑤

VII. 다음은 선생님께서 근무하시는 학교의 결속과 행동통일, 그리고 교사들 간의 긴밀한 유대 정도에 대해 묻는 문항입니다. 각 항목을 잘 읽으시고, 귀하의 생각과 가장 일치되는 번호에 √표해 주시기 바랍니다.

우리 학교의 교사들은~	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 서로가 모두 뛰어난 능력을 가지고 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
2. 자신이 맡고 있는 업무에 즐거움을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
3. 자신의 부서에서 근무하는 것을 자랑스럽게 생각한다.	①	②	③	④	⑤
4. 우리 학교가 다른 학교에 비해 교육목표가 잘 수립되어 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
5. 업무를 어떻게 추진해야 좋을지 몰라 망설이거나 일이 뜻대로 안되어 고민하는 경우가 많다.(R)	①	②	③	④	⑤
6. 서로에게 늘 친근감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
7. 서로를 학교에서 필요한 사람으로 인정하고 있다.	①	②	③	④	⑤
8. 교직생활에 안정감을 느끼고 있다.	①	②	③	④	⑤
9. 자신이 받고 있는 보수(월급)에 대해 만족하고 있다.	①	②	③	④	⑤
10. 업무를 주도적으로 수행하고 있다.	①	②	③	④	⑤
11. 서로 비슷한 태도나 신념을 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
12. 회의 혹은 모임에서 부담 없이 서로의 의견을 밝힌다.	①	②	③	④	⑤
13. 서로를 믿고 존경한다.	①	②	③	④	⑤
14. 상호간에 활발하게 정보교환을 하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
15. 업무를 추진함에 있어 부서간의 협조가 잘되는 편이다.	①	②	③	④	⑤
16. 학교의 발전을 위해 웬만한 희생은 감수한다.	①	②	③	④	⑤
17. 서로의 어려움을 함께 걱정한다.	①	②	③	④	⑤
18. 우리 학교를 비방하는 말을 들으면 못마땅해한다.	①	②	③	④	⑤
19. 학교 전체의 의견을 잘 따른다.	①	②	③	④	⑤
20. 학교 내에서 자신이 성취해야 할 일을 정확하게 알고 있다.	①	②	③	④	⑤

Ⅷ. 다음은 선생님께서 근무하시는 학교의 전반적인 학습문화를 묻는 문항입니다. 각 항목을 잘 읽으시고, 귀하의 생각과 가장 일치되는 번호에 √표해 주시기 바랍니다.

우리 학교는 ~	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇다
1. 실수로부터 배운다는 생각으로 실수를 터놓고 의논한다.	①	②	③	④	⑤
2. 교사들이 미래에 필요한 기술이 무엇인지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 서로가 학습할 수 있도록 지원한다.	①	②	③	④	⑤
4. 학습을 지원하는 금전적·비금전적 도움을 제공한다.	①	②	③	④	⑤
5. 교사들이 학습할 수 있도록 시간을 배려한다.	①	②	③	④	⑤
6. 업무상 발견된 문제점을 학습기회로 활용한다.	①	②	③	④	⑤
7. 교사들의 학습에 대하여 격려와 보상을 하고 있다.	①	②	③	④	⑤

Ⅸ. 다음은 선생님들의 일반적 사항을 알아보기 위한 문항입니다. 해당 번호에 √표시해 주시거나 정확한 숫자를 기입하여 주시기 바랍니다.

- 선생님의 성별은? ( ) ① 남자 ( ) ② 여자
- 선생님의 연령은? (만) 세
- 선생님의 교직경력? 년 (2012년 10월 현재)
- 선생님의 최종학력은? ( ) ① 학사 ( ) ② 석사 ( ) ③ 박사
- 선생님의 결혼 여부는? ( ) ① 미혼 ( ) ② 기혼
- 선생님의 직급은? ( ) ① 부장교사 ( ) ② 일반교사
- 선생님의 담당교과는? ( ) ① 전문교과 ( ) ② 보통교과

바쁘신 가운데 끝까지 응답해주셔서 대단히 감사합니다.





### [부록 3] 예비조사 결과

〈부록 3-1〉 교사헌신 측정도구의 내적일치도 계수 및 문항 제거시  $\alpha$ 값

문항	문항 제거시 $\alpha$ 값	문항	문항 제거시 $\alpha$ 값
1	0.903	10	0.908
2	0.904	11	0.895
3	0.908	12	0.900
4	0.907	13	0.899
5	0.899	14	0.906
6	0.902	15	0.893
7	0.907	16	0.899
8	0.905	17	0.895
9	0.907	18	0.900

※ 예비조사 전체 내적 일치도 계수( $\alpha$ ) : 0.907

〈부록 3-2〉 교사헌신 측정도구의 문항-전체 상관분석 결과

문항	교사헌신 전체	문항	교사헌신 전체
1	0.604	10	0.368
2	0.598	11	0.817
3	0.411	12	0.692
4	0.537	13	0.728
5	0.717	14	0.502
6	0.619	15	0.876
7	0.585	16	0.732
8	0.547	17	0.833
9	0.504	18	0.685



#### [부록 4] 본조사용 질문지

안녕하십니까?

바쁘신 중에도 소중한 시간을 내어 주셔서 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

저는 마이스터고등학교 선생님들의 교사로서 헌신 수준은 어느 정도이며, 이에 영향을 미치는 요인으로서는 어떠한 것들이 있는지에 대해 연구하고 있습니다.

질문지에 응답하는데 걸리는 소요시간은 약 10분입니다. 조사결과는 통계법 제8조에 의거하여 익명으로 처리되므로 특정한 개인이나 기업의 특성은 노출되지 않으며, 오직 연구를 위한 자료로만 활용될 것임을 약속드립니다.

또한, 응답하지 않은 문항이 하나라도 있으며, 그 설문지는 분석할 수 없으니 한 문항이라도 빠짐없이 응답하여 주시기를 부탁드립니다. 선생님의 솔직하고 성의 있는 응답은 이 연구를 위해 매우 귀중한 자료가 될 것입니다.

응답과 관련하여 문의사항이 있으시면, 아래 연락처로 연락하여 주시기를 부탁드립니다.

끝으로 늘 건강과 행복이 가득하시기를 기원하며, 바쁘신 와중에도 불구하고 귀중한 시간을 내어주셔서 거듭 감사의 말씀을 드립니다.

2012년 10월

서울대학교 대학원 농산업교육과

지도교수 : 나승일

박사과정 : 전승환

[연구자 연락처] 전승환(전화 : 02-880-4843, 핸드폰 : 010-3491-3991, e-mail : besttop3@snu.ac.kr)

I. 다음은 교직에서 일반적으로 수행하는 일들입니다. 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 √ 표시해 주시기 바랍니다.

나는 ~	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 영마이스터 양성을 목적으로 수업을 진행하는 것은 마이스터고 교사에게 가장 중요한 일이라 생각한다.	①	②	③	④	⑤
2. 교사의 능력을 판단하는 가장 중요한 기준은 마이스터고의 교육목표와 부합하도록 수업을 잘 하는 것이라 생각한다.	①	②	③	④	⑤
3. 수업시간을 통해 학생들의 능력이 향상되는 것으로부터 만족감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
4. 마이스터고 교육목표와 부합하도록 수업을 더 잘하기 위하여 많은 시간을 들여 노력하고 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 수업시간에 열의를 다해 수업을 진행하기 위해 노력하고 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 내가 가르치는 학생은 나의 삶에 있어 중요한 위치를 차지하고 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
7. 내가 가르치는 학생이 영마이스터로 성장하는 것이 곧 내가 잘되는 것이라 생각한다.	①	②	③	④	⑤
8. 학생과의 원만한 관계로부터 교사로서 보람과 즐거움을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
9. 학생들이 영마이스터로 성장할 수 있도록 많은 시간을 들여 노력하고 있다.	①	②	③	④	⑤
10. 학생들에게 도움을 주기 위해 평소 다양한 활동을 실천하고 있다.	①	②	③	④	⑤
11. 우리 학교가 마이스터고로 지속적으로 발전해나가는 것이 곧 나의 발전이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
12. 우리 학교가 마이스터고등학교로 체제 개편한 것에 전적으로 동의한다.	①	②	③	④	⑤
13. 우리 학교의 조직 구성원이라는 것에 긍지와 자부심을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
14. 우리 학교가 마이스터고등학교로 체제 개편한 이후 발전하고 있는 것에 만족감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
15. 우리 학교가 마이스터고로 지속적으로 발전할 수 있도록 학교 업무에 적극적으로 참여하기 위해 노력하고 있다.	①	②	③	④	⑤
16. 대외적으로 우리 학교가 마이스터고로 발전해나갈 수 있도록 다양한 활동을 실천하고 있다.	①	②	③	④	⑤

II. 다음은 선생님께서 수업 과정에서 학생들의 학습성과를 높이기 위해 활용할 수 있는 방법들입니다. 선생님과 가장 일치되는 번호에 √표해 주시기 바랍니다.

나는 ~	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 수업에 흥미가 없는 학생들이 학습에 대한 동기를 갖도록 지도하고 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 학생들이 학습에 대한 자신감을 갖도록 지도하고 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 학생들에게 의미 있는 학습내용을 가르치고 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 학생들이 공부를 열심히 할 수 있도록 학부모들과 함께 노력하고 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 학생들의 학습 촉진을 위해 좋은 질문들을 제시하고 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 여러 가지 평가전략 원리를 활용하고 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 수업내용을 어려워할 때 이해하기 쉽도록 별도의 설명과 예시를 제시하고 있다.	①	②	③	④	⑤
8. 효과적인 수업을 위해 여러 가지 수업전략을 활용하고 있다.	①	②	③	④	⑤
9. 교실에서 학생들의 문제 행동을 적절히 통제하고 있다.	①	②	③	④	⑤
10. 학생들이 학교나 학급의 규율을 잘 따르도록 지도하고 있다.	①	②	③	④	⑤
11. 교실에서 수업을 방해하는 학생을 통제하고 있다.	①	②	③	④	⑤
12. 학생들과 함께 수업활동을 잘 이끌어가고 있다.	①	②	③	④	⑤

III. 다음은 선생님의 교직에 대한 생각과 태도를 묻는 문항입니다. 선생님과 가장 일치되는 번호에 √표해 주시기 바랍니다.

나는 ~	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 학교의 물품을 내 것처럼 절약하여 사용하고 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 학교에서 사적인 일로 시간을 보내지 않고 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 학교에서 주어진 역할을 잘 수행하고 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 교직의 일을 최우선으로 생각하고 수행하고 있다.	①	②	③	④	⑤

IV. 다음은 선생님의 교육활동 및 업무 추진 과정에서 다른 사람의 인정에 대한 선생님의 지각 정도를 묻는 문항입니다. 선생님과 가장 일치되는 번호에 √표해 주시기 바랍니다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 내가 가르치는 학생들은 내게 감사하다는 표시를 한다.	①	②	③	④	⑤
2. 교장은 나의 교육활동을 인정해준다.	①	②	③	④	⑤
3. 동료 교사들은 나의 교육활동을 인정해준다.	①	②	③	④	⑤
4. 내가 가르치는 학생의 학부모들은 나의 교육활동을 지지한다.	①	②	③	④	⑤
5. 내가 가르치는 학생들이 성취한 것에 대해서 자부심을 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤

V. 다음은 선생님께서 근무하시는 학교의 교장 선생님에 대한 의견을 묻는 문항입니다. 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 √표해 주시기 바랍니다.

우리 학교 교장 선생님은 ~	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 학교의 비전, 목표 및 가치 등을 효과적으로 설정하여 공유하신다.	①	②	③	④	⑤
2. 협동 및 주인의식의 필요성을 느낄 수 있도록 분위기를 조성하신다.	①	②	③	④	⑤
3. 교사들의 변화를 효과적으로 촉진하신다.	①	②	③	④	⑤
4. 교사들에게 권한을 효과적으로 위임하신다.	①	②	③	④	⑤
5. 외부로부터의 지원 확보 등 학교발전을 위해 노력하신다.	①	②	③	④	⑤
6. 교사들의 학습이 촉진될 수 있도록 환경을 조성하신다.	①	②	③	④	⑤
7. 교사들의 업무와 관련된 요구를 충족시키기 위해 노력하신다.	①	②	③	④	⑤

VI. 다음은 선생님께서 근무하시는 학교가 교사들에게 어느 정도 재량권을 부여하고 있는지를 묻는 문항입니다.

선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 √표해 주시기 바랍니다.

우리 학교의 교사들은 ~	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 업무 계획을 수립함에 있어 스스로에게 결정권한이 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 맡은 업무를 어떤 순서대로 일을 처리하여야 하는지 결정할 수 있는 권한이 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 맡은 업무를 어떻게 수행할 것인지 계획할 수 있는 권한이 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 맡은 업무에 대해 개별적인 독창성 혹은 판단력을 발휘할 수 있는 기회를 갖는다.	①	②	③	④	⑤
5. 맡은 업무를 스스로 의사결정 할 수 있는 권한이 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 맡은 업무를 의사결정 함에 있어 큰 자율권을 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 맡은 업무의 완수를 위해 어떤 방식을 취해야 하는지에 대한 결정을 내릴 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8. 맡은 업무를 수행하는 방식에 있어 상당한 자유와 독립성을 갖는다.	①	②	③	④	⑤
9. 맡은 업무를 어떤 방식으로 수행할 것인지 스스로 결정할 수 있도록 한다.	①	②	③	④	⑤



VII. 다음은 선생님께서 근무하시는 학교의 결속과 교사들 간의 긴밀한 유대 정도에 대해 묻는 문항입니다. 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 √표해 주시기 바랍니다.

우리 학교의 교사들은~	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 서로가 모두 뛰어난 능력을 가지고 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
2. 자신이 맡고 있는 업무에 즐거움을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
3. 자신의 부서에서 근무하는 것을 자랑스럽게 생각한다.	①	②	③	④	⑤
4. 우리 학교가 다른 학교에 비해 교육목표가 잘 수립되어 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
5. 서로에게 늘 친근감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
6. 서로를 학교에서 필요한 사람으로 인정하고 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 교직생활에 안정감을 느끼고 있다.	①	②	③	④	⑤
8. 자신이 받고 있는 보수(월급)에 대해 만족하고 있다.	①	②	③	④	⑤
9. 업무를 주도적으로 수행하고 있다.	①	②	③	④	⑤
10. 서로 비슷한 태도나 신념을 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
11. 회의 혹은 모임에서 부담 없이 서로의 의견을 밝힌다.	①	②	③	④	⑤
12. 서로를 믿고 존경한다.	①	②	③	④	⑤
13. 상호간에 활발하게 정보교환을 하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
14. 업무를 추진함에 있어 부서간의 협조가 잘되는 편이다.	①	②	③	④	⑤
15. 학교의 발전을 위해 웬만한 희생은 감수한다.	①	②	③	④	⑤
16. 서로의 어려움을 함께 걱정한다.	①	②	③	④	⑤
17. 우리 학교를 비방하는 말을 들으면 못마땅해한다.	①	②	③	④	⑤
18. 학교 전체의 의견을 잘 따른다.	①	②	③	④	⑤
19. 학교 내에서 자신이 성취해야 할 일을 정확하게 알고 있다.	①	②	③	④	⑤

VIII. 다음은 선생님께서 근무하시는 학교 교사들의 전반적인 학습문화를 묻는 문항입니다. 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 √ 표해 주시기 바랍니다.

우리 학교는 ~	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇다
1. 실수로부터 배운다는 생각으로 실수를 터놓고 의논한다.	①	②	③	④	⑤
2. 교사들이 미래에 필요한 기술이 무엇인지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 서로가 학습할 수 있도록 지원한다.	①	②	③	④	⑤
4. 학습을 지원하는 금전적·비금전적 도움을 제공한다.	①	②	③	④	⑤
5. 교사들이 학습할 수 있도록 시간을 배려한다.	①	②	③	④	⑤
6. 업무상 발견된 문제점을 학습기회로 활용한다.	①	②	③	④	⑤
7. 교사들의 학습에 대하여 격려와 보상을 하고 있다.	①	②	③	④	⑤

IX. 다음은 선생님들의 일반적 사항을 알아보기 위한 문항입니다. 해당 번호에 √ 표시해 주시거나 정확한 숫자를 기입하여 주시기 바랍니다.

- 선생님의 성별은? ( ) ① 남자 ( ) ② 여자
- 선생님의 연령은? (만)                      세
- 선생님의 교직경력?                      년 (2012년 10월 현재)
- 선생님의 최종학력은?  
( ) ① 학사      ( ) ② 석사과정 재학      ( ) ③ 석사  
( ) ④ 박사과정 재학      ( ) ⑤ 박사
- 선생님의 결혼 여부는? ( ) ① 미혼                      ( ) ② 기혼
- 선생님의 직급은? ( ) ① 부장교사                      ( ) ② 일반교사
- 선생님의 담당교과는? ( ) ① 전문교과                      ( ) ② 보통교과

바쁘신 가운데 끝까지 응답해주셔서 대단히 감사합니다.



**[부록 5] 교사헌신과 개인 및 조직 변인의 상관분석 결과**

구분	교사 헌신	교사 효능감	교직 사명감	긍정적 피드백	학교장 리더십	직무 자율성	집단 응집성	지속적 학습기회
교사헌신	1							
교사 효능감	0.696**	1						
교직 사명감	0.601**	0.692**	1					
긍정적 피드백	0.651**	0.659**	0.599**	1				
학교장 리더십	0.519**	0.385**	0.369**	0.513**	1			
직무 자율성	0.528**	0.434**	0.419**	0.531**	0.608**	1		
집단 응집성	0.615**	0.474**	0.468**	0.588**	0.631**	0.818**	1	
지속적 학습기회	0.528**	0.434**	0.419**	0.531**	0.608**	0.649**	0.818**	1

\*p<0.05, \*\*<0.01



## Abstract

# The Hierarchical Linear Relationship of Individual and Organizational Variables with Teacher Commitment in Meister High Schools

*By Seung-Hwan Jeon*

*Dissertation for the Doctor of Philosophy in Education*

*in the Graduate School of Seoul National University, Korea, 2013*

*Major Advisor: Seung-II Na, Ph. D.*

The purpose of this study was to identify the hierarchical linear relationship among teacher commitment, individual variables and organizational variables in meister high schools. The specific objectives were to identify the level of teacher commitment, individual and organizational variables, to identify the variance on individual and organizational dimension about teacher commitment, to identify the effects of individual variables on teacher commitment, to identify the effects of organizational variables on teacher commitment, and to identify the interaction effects of individual and organizational variables on teacher commitment.

The population for this study was 1,261 teachers in 21 meister high schools. Using random sampling method considering subject, 420 teachers(252 vocational subject teacher, 168 general subject teacher within school) of 21 meister high schools were sampled for the study.

A survey questionnaire was conducted to measure the variables of this study. The

survey questionnaire was consisted of teacher commitment scale, individual variables scale (sex, age, teaching career, education level, marital status, position, subject, teacher efficacy scale, sense of duty scale, positive feedback scale) and organizational variables scale (principle's leadership scale, job autonomy scale, group cohesiveness scale, continuous learning opportunities scale). The teacher commitment scale was developed in this study including perceived value, identification and involvement about commitment to teaching, commitment to student and commitment to school. The teacher efficacy scale, sense of duty scale, positive feedback scale, principle's leadership scale, job autonomy scale, group cohesiveness scale and continuous learning opportunities scale were selected from existing scale by the researcher. Through pilot test and final survey, the reliabilities and validity of these scales were examined.

The data were collected from October 24 to 31. A total of 408 out of 420 questionnaires were returned, of which 390 of 21 meister high schools were used for analysis after data cleaning. These data were analyzed by both descriptive statistics and null model (One-Way ANOVA with Random Effects), mean model (Random-Coefficients Regression Model), and explanatory model (Intercepts and Slopes-as-Outcomes Model) of hierarchical linear model (HLM). All data analysis was accomplished using the SPSS 20.0 for windows program and the HLM 6.0 for windows program. An alpha level of 0.05 was established priori for determining the significance.

The findings of the study were as follows: First, teacher commitment level of meister high school teachers was 4.27. Second, 80.6% of total variance in teacher commitment was individual level variance, and 19.4% of total variance in that was organizational level variance. Third, 2.3% of the within group variance was accounted of demographic variables, 53.4% of the that was accounted of social and psychological variables. And the effect of position ( $\beta=0.147$ ), subject ( $\beta=0.113$ ), teacher efficacy ( $\beta=0.402$ ), sense of duty ( $\beta=0.141$ ), and positive feedback ( $\beta=0.291$ ) about teacher commitment were significant. Fourth, 8.3% of the between group variance was accounted of organizational variables.

But the effect of organizational variables about teacher commitment was not significant. Fifth, position and job autonomy( $t=1.954$ ,  $p<0.05$ ), positive feedback and established type( $t=2.805$ ,  $p<0.01$ ) had interaction effects about teacher commitment.

Based on the findings of the study, the major conclusions of this study were as follows: First, meister high school teacher is committed to participate enthusiastically about teaching, students and organization. Second, individual level variables have more effects than organizational level variables on teacher commitment. Third, in the case of individual level variables, the effect of social and psychological variables was higher than that of demographic variables. And position, subject, teacher efficacy, sense of duty and positive feedback have positive effects on teacher commitment. Fourth, the effect of organizational variables about teacher commitment was not significant. Fifth position and job autonomy, positive feedback and established type had interaction effects about teacher commitment.

Some recommendations for future researches were suggested: First, it is needed to analyze teacher commitment with all meister high schools. Second, it is needed to measure teacher commitment with another measuring method. Third, it is needed to compare the level of teacher commitment between meister high schools and specialized high schools. Fourth, it is needed to explore additional organizational level variables that can explain the between-group variance in meister high school. Fifth, in order to measure teacher commitment accurately, it is required to investigate longitudinal study. Sixth, it is needed to research about the impact of teacher commitment to school performance. Seventh, there is a need to utilize the results of this study as the basis for the meister high school teacher-related policy planning and institutional improvement.

---

Key Words : teacher commitment, meister high school, hierarchical linear model(HLM), individual dimension, organizational dimension

학 번: 2006-30284